



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“EL CLIMA SOCIOAFECTIVO COMO FACTOR
IMPORTANTE PARA LA AUTOESTIMA POSITIVA EN UN
GRUPO DE ALUMNOS DE PRIMARIA.”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A :

KARLA MARINA GONZÁLEZ ROMERO

DIRECTORA:

DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA



México, Ciudad Universitaria.

Septiembre, 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

De corazón agradezco...

A Dios, por mantener siempre una luz encendida para mí.

A la vida, por lo maravillosa que es conmigo.

A mis admirables padres, María del Carmen Romero Sotelo y Juan Carlos González Sánchez, porque siempre están para mí, siendo mi soporte y mi ejemplo a seguir; por guiarme siempre con amor y enseñarme los valores que hoy me permiten triunfar y ser una persona feliz y de principios.

A mi majestuosa alma máter, la Universidad Nacional Autónoma de México y mi honorable Facultad de Psicología, las cuales me inspiran y motivan a actuar con compromiso, profesionalismo y humanismo.

A mis respetables maestros, mi directora, asesora y sinodales por sus enseñanzas y sabios consejos; por su apoyo y acompañamiento en este proceso tan importante y anhelado para mí.

A mis queridos hermanos, Carlos y Vivis; por la convivencia única, por su compañía y por los recuerdos que me llenan de alegría infinita.

A mi amado Alfonso, por ser un apoyo incondicional y brindarme un amor puro y único... GRACIAS.

A MIS MAESTROS:

Con cariño y de manera especial agradezco a mis distinguidos maestros:

Dra. Irene Daniela Muria Vila, mi directora.

Mtra. María Eugenia Martínez Compeán, mi revisora.

Dra. Alejandra Valencia Cruz, mi asesora metodológica.

Lic. Gabriela Lugo García, mi sinodal

Lic. Concepción Conde Álvarez, mi sinodal

Gracias por sus valiosas aportaciones, por guiar la realización de mi tesis y por ayudarme a concluirla satisfactoriamente.

Gracias por las asesorías, porque en cada una de ellas mi trabajo se enriquecía.

Gracias por la paciencia, dedicación y apoyo académico y emocional.

DEDICATORIAS

A MIS PADRES:

María del Carmen Romero Sotelo, mamá:

La mujer del gran corazón, fuerte y amorosa. Agradezco sinceramente todo lo que has hecho por mí, tus cuidados, consejos, protección y amor. Porque cuándo necesito de alguien sé que puedo contar contigo.

Juan Carlos González Sánchez, papá:

Mi gran ejemplo de persona humanitaria, comprometida, responsable, trabajadora, humilde y justa. Gracias por tu apoyo incondicional, y por siempre enseñarme a luchar por mis sueños y hacer valer mis derechos.

Por ello...

Este es el fruto de su esfuerzo, dedicación y compromiso, este logro no solamente es mío, es de nosotros.

Los amo y siempre ambos estarán en mi corazón; nuestros recuerdos son mi más grande tesoro.

Índice

Introducción.....	1
-------------------	---

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO PRIMERO

PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN

1.1- Concepción constructivista.....	4
1.1.1- Paradigma sociocultural.....	5
1.1.2.- Paradigma cognitivo.....	8
1.2.- Corriente humanista.....	11

CAPÍTULO SEGUNDO

CLIMA SOCIAL EN EL AULA

2.1.- Clima en el aula.....	15
2.2.- Factores del clima en el aula.....	19
2.2.1.- Características del docente y del alumno.....	19
2.2.2.- interacciones profesor – alumno y alumno-alumno.....	21
2.2.3- Inteligencia emocional.....	24
2.2.3.1- Competencias emocionales.....	26
2.2.4.- Método del profesor, contenidos, espacio y mobiliario.....	27
2.3.- Clima social en el aula.....	28

CAPÍTULO TERCERO

AUTOESTIMA

3.1.- Autoestima.....	30
-----------------------	----

CAPÍTULO CUARTO

MÉTODO

4.1.- Justificación.....	36
4.2.- Preguntas de investigación.....	39
4.3.- Objetivos.....	40
4.4.- Participantes.....	40

4.5.- Escenario.....	41
4.6.- Instrumentos.....	41
4.7.- Evaluación.....	44
4.8.- Procedimiento.....	45

CAPÍTULO QUINTO

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1.- Análisis cuantitativo.....	49
5.1.1. Autoestima.....	49
5.1.2.- Clima en el aula.....	52
5.1.3.- Análisis inferencial de los datos.....	55
5.2.- Análisis cualitativo.....	60
5.2.1.- Observaciones en clase.....	60
5.2.2.- Retroalimentaciones al docente.....	61
5.2.3.- Cuestionarios al docente.....	68
5.2.4.- Comparación cuestionarios al docente pre- post.....	73

CAPÍTULO SEXTO

CONCLUSIONES GENERALES

6.- Conclusiones generales.....	77
6.1.- Limitaciones de la investigación.....	83
6.2.- Recomendaciones para futuras investigaciones.....	84
Referencias.....	86
Anexos.....	90

INTRODUCCIÓN

La educación formal no solo debe centrarse en desarrollar en los alumnos un dominio cognitivo sino también afectivo que les permita desarrollar habilidades de convivencia, comunicación, autocontrol, autoconocimiento y una autoestima positiva y así dotarlos de herramientas para enfrentar la vida tanto académica, como personal y en un futuro laboral. Estas habilidades pueden modelarse y fomentarse como parte de un aprendizaje dentro del aula, principalmente por los docentes.

Al respecto Delors (1997) en su informe “La Educación Encierra un Tesoro” postula cuatro pilares de la educación que favorecen determinadas competencias para la vida diaria, dentro de los cuales menciona el aprender a ser, referido a las capacidades personales del alumno, como el manejo de emociones, manejo del estrés, la conciencia del estudiante de sí mismo y la autoestima; así como el aprender a convivir con los demás.

Del mismo modo el paradigma humanista, el sociocultural y el cognitivo entre sus postulados destacan la importancia de que la educación tome en cuenta al estudiante como un ser total, intelectual, afectivo e interpersonal, haciendo referencia a su vez a la importancia de desarrollar entornos de aprendizaje favorecedores para lograr los objetivos educativos (Hernández, 1998).

En relación a ello Kohut (1971, citado en Verduzco, 2004) considera que las personas que conviven con el niño tienen la función de procurar un entorno confiable en donde éste se sienta libre de explorar sin angustia, posibilitándole un crecimiento sano, físico y mental. De manera contraria, cuando lo anterior no se cumple, es posible que se propicie alguna patología.

Ahora bien, el estar en un sitio en donde hay tensión y miedo puede causar que las personas se sientan ansiosas, nerviosas o incómodas; dentro del ámbito académico puede promoverse un clima de esta índole, en donde en lugar de disfrutar la permanencia, la clase se vuelve tediosa y en ocasiones frustrante. Este

tipo de clima podría obstaculizar el desempeño escolar, por ello es indispensable que el docente considere factores sociales, afectivos y cognitivos para impulsar el desarrollo de un clima social favorable en donde el alumno se sienta seguro para participar, convivir, cooperar, tenga confianza en sí mismo, le guste y tenga iniciativa para aprender; creando a su vez un clima de éxito y libertad que impulse al alumno a tomar desafíos atractivos, con manifestaciones de confianza del maestro en sus alumnos, haciendo que el alumno tome decisiones respecto a sí mismo, permitiendo la posibilidad de cometer errores, de explorar y descubrir por sí mismo.

Cómo podemos ver es importante desarrollar un clima social positivo en el aula ya que según la prueba TALIS (OCDE, 2009), Murillo (2006), Ontoria (2006) y Vallejo éste es un factor esencial para mejorar la enseñanza y el rendimiento académico. Para Murillo (2007) el clima social positivo es un factor importante para evitar los conflictos en el aula y para Coll, Palacios y Marchesi (2005) el desarrollo de un clima positivo ayuda a desarrollar la autoestima positiva de los alumnos.

Tal es su importancia que en la reforma educativa actual en México se ha planteado que el trabajo docente debe ocuparse de generar ambientes propicios para el aprendizaje favoreciendo la comunicación y las interacciones (RIEB, 2011). Pero según Ruiz (2012) esto es un desafío para los docentes, pues carecen de la formación necesaria para satisfacer las demandas establecidas por esta reforma. Por lo cual es que se hace explícita la necesidad de la formación continua en docentes que les permita adquirir las nuevas competencias requeridas por la RIEB (2011).

Es por ello que es necesario diseñar y aplicar un curso de formación docente que promueva la toma de conciencia de lo importante que es propiciar el desarrollo socioemocional de los alumnos, y así hacer uso de estrategias para promover un clima social positivo en el aula, favoreciendo de manera particular el desarrollo de la autoestima positiva.

Para este fin, se llevó a cabo la búsqueda de temas que conforman el marco teórico de dicha investigación.

En el primer capítulo se describe los diferentes paradigmas que sustentan este trabajo.

Posteriormente en el capítulo dos se revisa una serie de definiciones y características del clima, así como los diferentes tipos; haciendo mayor énfasis en el clima social de aula, pues éste es el que se trabajó durante la intervención. También se estudia los factores que influyen en esta variable, tales como las características de los alumnos y docente, el método del profesor, contenidos, espacio y mobiliario, las interacciones profesor- alumno, la inteligencia emocional, en donde se hace un recorrido por algunos de los estudios realizados acerca de la inteligencia y se describen los componentes de la inteligencia emocional, explicando su relación con los temas de clima en el aula y la autoestima.

En el capítulo tres se describe el tema de la autoestima, diferentes definiciones, características y tipos; así como su relación con el ámbito académico.

La metodología se explica en el cuarto capítulo, dentro de éste se encuentra redactados la justificación, las preguntas de investigación, los objetivos; así como la descripción de los participantes, el escenario e instrumentos; de igual forma se explica en qué consistió la evaluación y se describe el procedimiento.

En el capítulo quinto se desglosan los resultados y discusión; analizando los datos cuantitativos y cualitativos de la investigación.

En el último capítulo se describen las conclusiones generales, se redactan las limitaciones de la investigación y se realizan recomendaciones para futuras investigaciones.

Finalmente se hace un listado de referencias y se presentan los anexos.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO PRIMERO

PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN

El presente trabajo se fundamenta en el paradigma humanista y retoma algunos principios del paradigma sociocultural y el cognitivo.

1.1.- Concepción constructivista

El constructivismo es una aproximación teórica del saber que estudia como los seres humanos adquirimos conocimientos (Harrsch, 2005). Dentro del ámbito escolar, éste va dirigido a los procesos de enseñanza- aprendizaje en donde se ve al estudiante como un ser capaz de adquirir, construir y reconstruir conocimientos y saberes culturales de forma activa, ya que éste es el responsable directo de su cognición que participa en actividades intencionadas, planificadas y sistemáticas dentro de una institución educativa (Díaz- Barriga y Hernández, 2010).

Esta corriente percibe al alumno como responsable de su propio aprendizaje mediante la participación y colaboración con sus compañeros (Camacho, 2007) y al profesor como un facilitador y guía de los procesos de aprendizaje (Piñeros, 2004)

Dentro de éste al aprendizaje se le considera como un proceso activo por parte del alumno, quien ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto “construye” conocimientos a partir de su experiencia y la integra con la información que recibe. Concluyendo que es una actividad personal, enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos (Camacho, 2007).

El problema ocurre cuando se utiliza el mismo término de “constructivismo” para referirnos sin distinción a implicaciones del aprendizaje escolar y a propuestas educativas inspiradas en una u otra de estas fuentes teóricas. Esto genera ambigüedades y provoca confusiones, pues dentro del ámbito escolar estas teorías son entendidas y aplicadas de forma diferente, por lo cual no tiene mucho sentido hablar de un constructivismo en general y sí tal vez de diferentes

tipos de constructivismo. Esto es a lo que Coll (1996) llama concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

Dentro de esta concepción es posible hablar de una serie de enfoques o paradigmas constructivistas, como el psicogenético piagetiano, el cognitivo y el sociocultural; los cuales se adhieren a la idea general del sujeto como un ser constructor de conocimiento, las diferencias entre estos paradigmas constructivistas radican en el tipo de énfasis dado a lo intrapersonal, dentro del sujeto; o a los aspectos interindividuales, o del contexto sociocultural. (Hernández, 2006). En palabras de Coll (1996) estos enfoques en educación se diferencian no solo en las teorías psicológicas de referencia, o por los autores en los que se inspiran, sino también en el modo de uso de estos enfoques, como se utilizan o aplican las teorías y muy especialmente, por hacer intervenir puntos de vista distintos respecto a la educación escolar, su naturaleza y sus funciones.

Es por ello que este trabajo se basa en la concepción planteada por Coll (1996), pues no se basa en un constructivismo en general, sino que hace uso de principios postulados descritos en dos enfoques constructivistas, el cognitivo y el sociocultural. De los cuales primero revisaremos el paradigma sociocultural para conocer sus antecedentes postulados y principios más significativos.

1.1.1.- Paradigma sociocultural

Este paradigma empezó a desarrollarse en 1920 por L.S. Vigotsky, quien fue influenciado por filósofos como Engels, Hegel, Spinoza y retomó ideas lingüistas acerca de pensamiento, el lenguaje y la cultura (Hernández, 1998).

El paradigma sociocultural recalca la importancia de los procesos sociales, de las interacciones con los otros, en el desarrollo del ser humano. Según Wertsch (1988) postula que éste se enfoca en explicar como es ubicada la acción humana en los ámbitos culturales, históricos e instrumentales. Dándole aquí un papel fundamental al lenguaje como herramienta para que el sujeto interactúe con la sociedad.

Dentro de los postulados más sobresalientes de la teoría sociocultural se encuentran la zona de desarrollo próximo, el andamiaje, la mediación y la enseñanza recíproca, todo éstos dirigidos al ámbito educativo.

Para Vigotsky (1979) la **zona de desarrollo próximo** es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” Lo cual se podría explicar como lo que somos capaces de hacer por nosotros mismos y lo que podemos llegar a hacer con la ayuda del otro.

Puesto que siempre estamos aprendiendo, este constructo es dinámico, siempre se está construyendo, pues lo que hoy no somos capaces de hacer por nosotros mismos, mañana con ayuda del otro seremos capaces de realizar (nivel real) y posteriormente lograremos hacerlo por nosotros mismos (nivel de desarrollo potencial).

Resulta que para impulsar la zona de desarrollo próximo es necesaria la asistencia de un experto que le permita a un principiante o novato realizar un problema, llevar a cabo una tarea o alcanzar una meta que él por sí solo no podría lograr, a este proceso de “ayuda” se le llama **andamiaje**.

Según Vigotsky y Cole (1978, en Langer y Applebee, 1986) este proceso puede ser eficaz si consta de factores como: propiedad de la actividad que se va a aprender, adecuación al conocimiento actual del principiante o estudiante en este caso, estructura que encarne una secuencia natural de pensamiento y acción, colaboración entre el principiante (estudiante) y el experto (enseñante, docente, o compañero) e interiorización.

También se necesita de una **mediación**, según el enfoque sociocultural de Vigotsky, es entendida como una experiencia de aprendizaje en la que un agente mediador (persona más competente en alguna actividad específica) actúa como

apoyo, interponiéndose entre el aprendiz y sus escenarios culturales para ayudarle a organizar y desarrollar los procesos psicológicos superiores que le permitirán la resolución eficaz de problemas (Almenara y Romero, 2007).

La mediación al ser instrumental se refiere a los símbolos que nos permiten transmitir y recibir información de objetos y eventos no cercanos y comunicarnos sobre situaciones que no están en el aquí ni en el ahora (Cabrera, 1995). Aquí pueden diferenciarse las herramientas que son artefactos socioculturales, como una moneda o cuaderno; o bien, los signos, ya sean matemáticos, señas, musicales, la escritura, etc., a todos ellos Vigotsky llama instrumentos psicológicos (Hernández, 1998).

Por el contrario, si la mediación es social se refiere a toda interacción social, los otros, prácticas socioculturalmente organizadas. Esta interacción lleva a la internalización de funciones psicológicas nuevas.

Cómo podemos ver el paradigma sociocultural describe términos esenciales para esta investigación, pues en el transcurso de la intervención se observó un cambio en la zona de desarrollo próximo del docente en cuanto al tema del clima en el aula, pasando de un nivel real a un nivel potencial gracias al andamiaje producido por las interacciones e intercambios socioculturales con un conocedor de dicho tema (yo), a través de las retroalimentaciones que se realizaron; así como por las prácticas socioculturales con otros docentes que se llevaron a cabo en las sesiones del curso de formación docente, todo esto mediante el uso de instrumentos físicos (manuales, tríptico, presentaciones en Power Point) y psicológicos (lenguaje).

Dentro de este proceso de pasar de un nivel real a uno potencial se produjo una modificación de esquemas en el docente. Concepto descrito por el paradigma cognitivo. Es por ello que este paradigma resulta de igual manera fundamental para esta investigación. De tal forma que es conveniente describirlo.

1.1.2.- Paradigma cognitivo

Los orígenes de este paradigma también llamado “procesamiento de la información” comenzaron en 1956. Sus influencias más importantes son: la crítica hacia el paradigma conductista, ya que éste estaba basado en el objetivismo y fisicalismo; la influencia en Psicología de los avances tecnológicos de la posguerra en Estados Unidos, especialmente los de comunicaciones e informática y finalmente la aparición en lingüística de la gramática generativa de Chomsky, como propuesta para describir y explicar el lenguaje a través de un sistema de reglas internas (Hernández, 1998)

Este paradigma en sus inicios tenía la intención de indagar los procesos de creación y construcción de los significados y producciones simbólicas empleados por los hombres para conocer la realidad. Posteriormente la influencia de la informática llevo a este enfoque a basarse en la metáfora del ordenador, para esudiar el **procesamiento de la información**.

A partir de este enfoque se desarrolló la **teoría de los esquemas**. Los esquemas son entendidos como unidades molares de información, general o abstracta, que representan las características de clases o categorías de objetos, situaciones, sucesos, etc. Dichas características se denominan variables o huecos y toman valores fijos y opcionales en tanto se actualicen con la información entrante (Hernández, 1998).

Los esquemas tienen un carácter modular, pueden existir distintos esquemas para diferentes dominios de contenidos, así pues, un esquema puede tener subesquemas de otro más complejo que lo integre y pueden vincularse entre sí. Su naturaleza es excitatoria, con poder de activación, dicha activación permite el uso de información pertinente almacenada en la memoria de largo plazo para relacionar, incorporar e integrar semánticamente toda la información novedosa que se encuentre activada en la memoria de trabajo.

Los esquemas incluyen información de tres tipos:

- 1) Conceptual o semántica: significados de los objetos, situaciones o sucesos que describen.
- 2) Episódica: Producto de nuestras propias experiencias con los objetos, sucesos o situaciones.
- 3) Actitudinal: Valoraciones sobre los conceptos, las experiencias o situaciones.

Esa información o conocimiento esquemático puede provenir de fuentes diversas, pueden formarse por los que otros nos dicen o enseñan informalmente en la familia, sociedad o medios informativos; pueden provenir de las propias experiencias o bien, pueden ser producto directo del medio escolar.

Desde esta teoría el **aprendizaje** es un proceso de modificación de los esquemas que posee el sujeto (almacenados en la memoria de largo plazo), como producto del influjo y la adquisición de información nueva y de la interacción de ésta con los primeros (Rumelhart, en Hernández, 1998).

Para aprender es necesario activar determinados esquemas (o desarrollarlos a partir de conocimientos almacenados pertinentes) que se encuentran en la memoria de largo plazo para relacionarlos con la información nueva, habiendo un ajuste o acomodación en los esquemas previos.

Según Rumelhart (en Hernández, 1997), a partir de esta teoría, existen tres tipos de aprendizaje:

- 1) Por agregación: Se acumula la información nueva a esquemas preexistentes, no se crean nuevos, ni se modifican, solo es una nueva codificación de la información que antes se tenía.
- 2) Por ajuste de los valores de los esquemas ya existentes debido al influjo de información nueva que se va a aprender. En esta modalidad puede haber

tres variantes a) precisión y depuración de los valores que pueden tomar las variables del esquema; b) generalización de la aplicación de algunas de las variables del esquema y c) especificación de las variables que restringen el campo de aplicación de las variables.

- 3) Por reestructuración: La información nueva exige la modificación de los esquemas o creación de otros. En este tipo de aprendizaje existen dos variantes a) por inducción: el sujeto se enfrenta a un modelo o configuración espacial o temporal recurrente; y b) por generación de patrones: se generan nuevos esquemas a partir de existentes (esta última fase puede acompañarse por un aprendizaje por ajuste).

Este aprendizaje por reestructuración fue el que presentó el docente de esta investigación, ya que durante las mediaciones realizadas el docente fue adquiriendo información nueva acerca de cómo favorecer el clima social en clase, misma que se fue relacionando con sus conocimientos previos; ésto hizo posible la modificación de esquemas y la adquisición y construcción de estrategias de interacción que influyeron en los pensamientos, sentimientos y comportamiento de sus alumnos promoviendo un clima positivo dentro del aula.

Es por ello que ambos paradigmas, el sociocultural y el cognitivo, forman parte esencial de esta investigación, pues respaldan el trabajo que se realizará con el docente durante la intervención.

En cuanto al paradigma humanista, de éste se considera la concepción que se tiene de alumno, docente y enseñanza, así como la idea de lo importante que es estudiar el contexto educativo en su totalidad (dimensión cognitiva y afectiva), atribuyendo un papel importante a los ambientes escolares favorecedores para el aprendizaje, autorrealización y desarrollo del alumno.

A continuación se describirán dichos conceptos.

1.2.- Paradigma humanista

Este paradigma surgió en Estados Unidos en el año de 1950 como alternativa al conductismo y psicoanálisis; esta “Tercera Fuerza”, como fue llamado en un principio, promovía el estudio del ser humano en su totalidad, visto desde un plano social (externo) y personal (interno); no reduciéndolo a lo social como lo hacía el conductismo, ni a lo personal o innato como el psicoanálisis (Hernández, 1998). El enfoque humanista busca una educación integral, el desarrollo de la persona (autorrealización) y la educación de los procesos afectivos. Se puede hablar de Maslow, Rogers, Bugental y Allport como algunos de sus principales representantes.

En éste la **enseñanza** se percibe como flexible y abierta en la que los alumnos logren consolidar aprendizajes vivenciales con sentido, involucrando a los alumnos, permitiéndoles aprender como puedan lograr nuevos aprendizajes.

Según este enfoque los deberes de la enseñanza desde el ámbito escolar son: centrarse en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser, basarse en que todos los alumnos son diferentes, ayudarlos a ser más como ellos mismos y menos como los demás, atender sus necesidades personales, proporcionarles opciones válidas de autoconocimiento y su logro máximo debe ser la autorrealización de los alumnos en todas las esferas de la personalidad.

En este sentido Rogers (en Hernández, 1998) plantea la educación democrática centrada en la persona que consisten en transferir la responsabilidad de la educación al alumno, ya que éste es capaz de responsabilizarse y controlarse a así mismo en su aprendizaje. A partir de ello explica que debe haber condiciones favorables para facilitar el aprendizaje, pues el alumno aprende de sus experiencias y se percibe a la educación como una perspectiva globalizante de lo intelectual, afectivo e interpersonal, siendo su objetivo central crear alumnos con iniciativa y autodeterminación que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes sin dejar de desarrollarse individualmente..

Al respecto Roberts (1978), Good y Brophy (1983) señalan que la educación humanista se ha interesado en la creación de contextos adecuados para la expresión, el desarrollo y la promoción de la afectividad (Hernández, 1998).

En cuanto a las **metas y objetivos de la educación**, Hamacheck (1987), citado por Hernández (1998) describe tres metas globales: 1) Ayudar a desarrollar la individualidad de las personas, 2) ayudar a los alumnos para que se sientan como seres humanos únicos y 3) contribuir a que los alumnos desarrollen sus potencialidades.

Mientras que Roberts (1978) citado en Hernández (1998), plantea cinco objetivos: 1) centrarse en el crecimiento personal de los estudiantes, 2) fomentar la creatividad, originalidad e imaginación de los alumnos, 3) promover experiencias de procesos de grupos y comunicación interpersonal, 4) provocar en los alumnos sentimientos positivos de las asignaturas y del ciclo escolar y 5) inducir aprendizajes de contenidos cognitivos y vivenciales.

Dichas metas y objetivos aplican para generar propuestas para modelar, adaptar y modificar la conducta de los alumnos de forma humanista.

Dentro de este paradigma el **alumno** se conceptualiza como un ser individual, único y diferente de los demás (esta individualidad debe ser respetada y potenciada), con iniciativa y necesidades personales de crecer, capaces de autodeterminación, con potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas de forma creativa, son personas que poseen afectos, intereses y valores particulares, son personas totales (Hamacheck, 1987; Rogers, 1978 y Kirschenbaum, 1978; en Hernández, 1998).

Respecto al **docente**, Hernández (1998) cita a Hamacheck (1987) para describir la labor de éste, la cual, desde la educación humanista, está basada en una relación de respeto con sus alumnos. Éste debe partir de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos para que de este modo cree y fomente

un clima social básico que permita que la comunicación de la información académica y emocional sea exitosa.

De la misma forma este autor menciona a Rogers (1978) quien describe los rasgos más importantes que debe poseer el maestro:

- Ser maestro interesado en el alumno como persona total.
- Abierto a nuevas formas de enseñanza.
- Fomentar el espíritu cooperativo entre los alumnos.
- Comprensión empática y sensible a las percepciones y sentimientos de los alumnos. Para ello debe mantener una actitud comprensiva.
- Rechazar posturas autoritarias y egocéntricas. Asumir actitud no directiva.
- Dar a entender a sus alumnos que en el momento que ellos lo requieran pueden contar con él.
- Crear un clima de confianza en el aula.

Ahora bien, siguiendo este paradigma, Rogers (1978) describe al **aprendizaje** como una capacidad innata que si no es obstaculizada se desarrollará oportunamente. Es significativo si se involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla de forma experiencial (que se entretaja con la personalidad del alumno) (Hernández, 1998). Para que éste sea logrado es importante eliminar los contextos amenazantes, promoviendo ambientes de respeto, comprensión y apoyo para los alumnos.

Desde esta perspectiva Rogers (1978) y Rogers y Freiberg (1996) (en Hernández, 1998) describen las técnicas y métodos para desarrollar un ambiente de libertad propicio para el aprendizaje de los alumnos.

Estas técnicas y métodos se enumeran a continuación:

- 1) Construir sobre problemas percibidos como reales: que el alumno enfrente problemas que le pertenezcan, que no le sean ajenos, que le sean significativos. Asociar sus problemas con el curso impartido.
- 2) Proporcionar recursos: Reunir recursos disponibles que permitan el aprendizaje vivencial acorde a sus intereses y necesidades.
- 3) Uso de contratos: éstos son “dispositivos” abiertos que proporcionan simultáneamente cierta seguridad y responsabilidad en un ambiente de libertad. En donde se establecen acuerdos entre alumnos y profesor.
- 4) División del grupo: En caso de que el alumno no quiera realizar un contrato se divide el grupo en dos partes, los que realizaron el contrato y los que no y se trabaja con ambos de formas diferentes.
- 5) Elaboración de proyectos y trabajos de investigación.
- 6) Tutorías entre compañeros: en donde hay beneficios mutuos. Éstas deben ser formadas en base a criterios de personalidad, responsabilidad, rendimiento y entusiasmo.

CAPÍTULO SEGUNDO

CLIMA SOCIAL EN EL AULA

Después de describir el sustento teórico y principios retomados en esta investigación; en este capítulo se revisa el tema del clima en el aula , se aborda una serie de definiciones y características del clima, así como los diferentes tipos; haciendo mayor énfasis en el clima social de aula, pues éste es el que se trabajó durante la intervención.

También se describen los factores que influyen en el desarrollo del clima, tales como:

- Características del docente y alumno
- Interacciones profesor - alumno y alumno- alumno
- Inteligencia emocional
- Método del docente
- Contenidos y
- Espacio y mobiliario

2.1.- Clima en el aula

Ramos (2002) señala que es difícil llegar a un consenso de conceptualización de clima, pues hay autores que hasta prefieren no describirlo pues abogan que es un constructo evidente que se nota, se siente, se vive. Desafortunadamente esto no se da en la práctica cotidiana, por lo que es necesario hacerlo explícito.

Pero Arévalo (2010) si lo describe, para él, el clima es un concepto referido al ambiente o atmósfera que se genera dentro de un aula mediante la interrelación de múltiples elementos como: las características del profesorado, de cada uno de los alumnos y alumnas, las del grupo en general, las interacciones entre alumnos-

alumnos y alumnos profesores, a lo que llama clima social. También el clima dependerá de las actividades organizativas, a lo que llama clima organizativo; influyendo de igual forma tanto las respuestas de los estudiantes ante dichas actividades, (clima motivacional) como los materiales y el espacio en sí (clima físico).

El clima escolar no solo se refiere al aula, sino también al clima desarrollado en el centro educativo. El primero, también llamado clima de clase, como su nombre lo dice, es el que se genera dentro del salón de clases por medio de las interrelaciones entre los alumnos - profesor o entre alumnos- alumnos. El segundo es el generado en toda la institución, entre profesorado, alumnado, otros agentes, el entorno físico del centro y la atención se focaliza en la dirección del centro.

Ambos climas forman parte de una dimensión emocional que caracteriza aspectos de la dinámica de clase y las relaciones interpersonales dentro de ésta. Es un factor importante para la convivencia y para el rendimiento escolar, pues se ha encontrado que el aprendizaje se favorece si hay un clima favorable (Bisquerra, 2008).

El clima dentro del aula no siempre es positivo, pues puede desarrollarse de forma negativa. Según Arón y Milicic (2000) esto depende de los actores que se presenten en el sistema escolar, si son actores nutritivos o actores tóxicos. Los nutritivos generan climas en donde la convivencia en el salón es más positiva, en donde las alumnos se sienten bien participando, existe una buena disposición por parte de ellos para aprender y cooperar. Mientras que los tóxicos hacen todo lo contrario, el ambiente se contamina con características negativas, los alumnos perciben injusticias, hay una ausencia de reconocimientos, y/o descalificación, y, en cambio hay un dominio de la crítica, hay una sensación por parte de los alumnos de ser invisibles, de marginidad, de no pertenencia, no se sienten respetados ni en su individualidad, ni en su dignidad ni en sus diferencias.

Sin duda podemos ver que el clima pertinente es el positivo ya que su existencia dentro del aula ayuda a que los alumnos trabajen más y que no se

presenten conflictos entre ellos (Murillo, 2006), favorece un entorno de cordialidad, con relaciones afectuosas entre los miembros del grupo (profesor y alumnos), ausente de violencia y conflictos (Murillo, 2007); además es considerado un factor importante para favorecer su rendimiento (TALIS (OCDE) Estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje. Informe Español, 2009; Murillo, 2006 y Ontoria, 2006) y según Murillo (2006) éste, junto con el clima del centro, son dos elementos importantes para desarrollar una escuela eficaz.

Esto no solo favorece al alumno, pues el que haya un clima positivo en el aula le beneficiará al docente para dar la clase, puesto que el ambiente al ser propicio, le permitirá sentirse relajado al impartirla, dando así una docencia de mejor calidad (Fernández, 2001).

Pero cuando en el aula no se ha logrado un clima positivo puede que se experimente un sentimiento de malestar, desconfianza, agresividad, basado en relaciones y actitudes negativas, como la competitividad, la intolerancia y la frustración, la no cooperación o trabajo conjunto, agresividad, envidia que llevará a la mala convivencia, sin respeto, armonía, ni comunicación asertiva entre el maestro y sus alumnos llegando incluso a comportamientos hostiles. En donde el alumno se sienta amenazado, no valorado, ni motivado, sin ganas de aprender o participar por el miedo o la frustración que esto le pueda causar, lo cual conducirá a que las condiciones de aprendizaje sean poco favorables. Todo esto va a promover un clima social negativo que puede provocar una inhibición o bloqueo del éxito académico (Vallejo, 2009).

Como evidencia de esto, el estudio español TALIS realizado por la OCDE en el año 2009 señala que es importante desarrollar un clima positivo dentro del salón de clases, pues éste es un factor esencial para el rendimiento académico de los alumnos. Este estudio expone que cerca del 60% de los profesores evaluados trabaja en escuelas en donde el director destaca la importancia de desarrollar un clima positivo, de lo contrario, un clima negativo del aula impide mejores progresos

en el aprendizaje [TALIS (OCDE) Estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje. Informe Español, 2009].

Otro estudio fue el realizado en El Colegio San Joaquín de Renca, una escuela de Chile que ha demostrado alta efectividad en el logro de resultados educativos gracias a que los educadores poseen un conjunto de estrategias para el manejo de un clima positivo dentro del aula, evitando comportamientos disruptivos, basándose en el modelamiento de los comportamientos deseados (Roca, s.f.).

De igual forma el estudio llamado “Escuelas efectivas en sectores de pobreza” (UNICEF, 2005) muestra que los niveles de matemáticas y lenguaje en 28 escuelas de Chile aumentaron gracias a la práctica docente que promovió una buena disciplina en el aula y un clima social que alentó a los alumnos a expresarse sin temor y a cometer errores. Los recursos que se emplearon para generar el clima propicio fueron: la promoción de valores de buena convivencia, el desarrollo de confianza entre el educador y los estudiantes, el modelamiento de conductas positivas y el uso de refuerzos positivos.

Por ello según Bisquerra (2008) es importante promover el clima positivo dentro del salón de clases considerando los factores que influyen en su desarrollo, estos factores están relacionados a aspectos referentes a: las características, comportamientos y actitudes del profesor y del alumno, sus habilidades sociales, la dinámica en clase mediante las interacciones, las características del medio ambiente, del espacio, de la materia, la forma de organizar la clase y el método empleado por el maestro. (Bisquerra, 2008; Moos, 1987, en Bisquerra, 2008; Fernández, 2001 y Vallejo, 2009).

Después de esta revisión teórica y empírica, y siguiendo a Arévalo (2010) podemos definir al clima en el aula como el ambiente generado dentro del salón de clases. Éste puede ser social, físico, organizativo o motivacional, dependiendo los elementos a estudiar. partir de las características de los miembros del grupo por los miembros de éste, en donde intervienen como lo dice Vallejo (2009)

A partir de estas definiciones, podemos decir que el clima en el aula es todo lo que ocurre dentro del salón de clases relacionado a aspectos sociales, motivacionales, organizativos o físicos (Arévalo, 2010). En donde las características del espacio, del docente, de los alumnos y de las tareas, así como el tipo de relaciones que se desarrollan, el tipo de comunicación, los valores que se practican, el apoyo, el respeto, la confianza que se genera entre los miembros del grupo influyen en el tipo de convivencia implementada durante el proceso enseñanza- aprendizaje (Hamacheck, 1987 en Hernández, 1998). De esta forma la interrelación de estos elementos determina el tipo de clima desarrollado, el cual puede impulsar u obstaculizar este proceso según sea positivo o negativo (Fernández, 2001; Bisquerra, 2008 y Vallejo, 2009).

Tal como Arévalo (2010) señala, el clima en el aula depende de la interacción de factores de tipo organizativo, físico, social o motivacional. Puesto que en este proyecto se estudian los procesos de interacción dentro del aula, nos centraremos a describir el clima social, sin negar la influencia de factores organizativos, físicos o motivacionales.

2.2.- Factores del clima en el aula

Como ya vimos, la forma en que se desarrolle el clima dentro del salón de clases dependerá directa o indirectamente de una serie de factores tales como: la forma de ser del alumno y del maestro, las interacciones entre éstos, la manera en que los alumnos controlan y expresan sus emociones, el tipo de método empleado por el maestro al impartir los contenidos escolares y la forma en que el salón y el mobiliario esté organizado.

En seguida se realiza la descripción de dichos factores.

2.2.1.- Características del docente y del alumno

La forma de ser y de comportarse tanto del alumno como del profesor tendrán influencia en el tipo de clima que se desarrolle en clase.

Existen algunas características que diferentes autores conciben para el establecimiento del clima social positivo en el aula.

Primeramente la regla de oro, y postulado principal del paradigma humanista, el maestro debe respetar al alumno, dentro del aula debe haber comunicación respetuosa entre profesores y alumnos y entre compañeros (Hernández, 1998 y Arón y Milicic, 2000); el docente no debe poner castigos que aseguren la disciplina, pues ridiculizan o humillan al alumno, más bien puede hacer uso del refuerzo positivo para reconocer conductas positivas (Rompelman, 2002, Trianes, 1997, citado por Fernández, 2001 y Roca, sin fecha). Siempre debe valorarlo individualmente, vincularse con él, prestarle atención individualizada para ofrecerle ayuda tanto personal como académica cuando lo necesite. (Saballs y Castañer, 2002, citados por Vallejo, 2009; Trianes, 1997, citado por Fernández, 2001, Hernández, 1998 y Rompelman, 2002).

El maestro debe ser equitativo, tratar por igual a sus alumnos, sin preferencias ni favoritismos (Saballs y Castañer, 2002, en Vallejo, 2009). Tener y desarrollar en los alumnos una actitud comprensiva, empática y sensible a las situaciones difíciles que puedan estar atravesando los demás, promover la escucha activa, rechazar posturas autoritarias y egocéntricas, asumir una actitud no directiva, no permitir burlas, ni insultos entre compañeros. (Good y Brophy, 1983; Arón y Milicic, 2000 y Rogers, 1978 y Sebastián, 1986, en Hernández, 1998).

Rompelman (2002) expone las características del maestro afectivo, él dice que el maestro debe ser amigable, paciente, entusiasta, amable, tener sentido del humor, mostrarse comprensible ante los problemas de los alumnos y mantener orden, de la misma forma dice que el docente no debe ser sarcástico ni ridículo, y no debe dejar de lado las necesidades individuales de sus alumnos.

Ahora bien, una cosa es que el maestro sea “buena onda” y otra que no mantenga control en clase. El docente debe tener manejo de la disciplina en el aula, para ello es indispensable el establecimiento de normas y límites (Roca, sin

fecha), sabiendo afrontar los conflictos que surjan dentro del aula. (Saballs y Castañer, 2002, en Vallejo, 2009).

2.2.2.- interacciones profesor – alumno y alumno-alumno

Un factor que también influye en el desarrollo del clima en el aula son las interacciones en clase; lo que hacen y dicen tanto maestros cómo alumnos.

La interacción educativa se refiere a las situaciones dentro del salón de clases en donde los miembros (profesores y alumnos) actúan de forma simultánea y recíproca en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje con el fin de lograr los objetivos establecidos (Coll y Solé, 1997).

Coll y Solé (1997) nos dicen que al hablar de las interacciones profesor-alumno nos estamos refiriendo a una construcción conjunta, en donde interviene lo que sucede en el aula y lo que hacen o dicen el profesor y sus alumnos. Esos contextos de interacción se construyen por las acciones de los participantes.

Según estos autores podemos identificar dos elementos esenciales en la construcción de contextos de interacción en el aula. Una es la estructura de participación o estructura social y la otra la del contenido o académica.

La primera es referida a lo que se espera de los roles de profesor y de alumno (que hacer, quién lo hace, cómo, cuándo, por qué). Y la segunda se refiere a la organización de los contenidos escolares.

La complejidad aquí radica en que ambas estructuras no deben darse por separado, pues deben relacionarse y articularse para que de forma conjunta, profesores y alumnos, trabajen en el logro de los objetivos de la enseñanza.

De ello resulta que tanto los profesores como los alumnos deban acordar la forma en que se participará y en los contenidos académicos (Coll y Solé, 1997; Coll y Sánchez, 2008).

Entonces podemos decir que las interacciones profesor- alumno, esos intercambios comunicativos entre ellos, determinan y van dándole forma a la estructura social y académica que se desarrolla a lo largo de la actividad conjunta dentro del salón de clases.

Según Pascual (2010) las interacciones profesor- alumno son un factor importante a trabajar para el desarrollo del clima dentro del aula por ello es importante estudiarlas para favorecerlas y poder hacer que los objetivos académicos se logren. Para lo cual es necesario tomar en cuenta las características de los profesores, de los alumnos, las expectativas de los roles, la organización de las actividades escolares, los contenidos y el discurso educacional, o sea, las comunicaciones dentro del salón (Coll y Solé, 1997; Coll y Sánchez, 2008; Cubero, Cubero, y Santamaría, 2008).

Las interacciones entre alumnos y alumnos con profesores deben basarse en actitudes positivas como la buena comunicación, la participación, la confianza, la autonomía, la cooperación, la ayuda del docente al alumno, teniendo una valoración positiva de sí mismo y de los demás, que permitan una conciencia armoniosa dentro del salón y entre todos los miembros de éste (Hernández, 1998). Es aquí en donde el docente como agente educativo juega un papel fundamental en el tipo de relaciones que se establecen dentro del aula dando pie al tipo de clima desarrollado.

Tal y como lo señala un estudio realizado por Jiménez y Lehalle (2012) acerca de la violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. Su propósito fue examinar el clima percibido por los adolescentes en el contexto escolar, familiar y en la comunidad y estudiar su relación con la conducta violenta mostrada hacia los iguales, tomando en consideración el papel de factores de bienestar y malestar individual del adolescente.

En este estudio los resultados con relación al clima escolar percibido, el cual esta determinado por la calidad de la relación profesor- alumno, la calidad de las amistades entre iguales en el aula y la implicación de los alumnos en las

actividades del aula; apuntan que la calidad de las relaciones con el profesor, el apoyo y respeto de éste hacia sus alumnos, la amistad y ayuda entre compañeros del aula vienen de la mano de una mayor implicación e interés por las actividades del aula, lo cual impide que se desarrollen conductas violentas entre alumnos. De lo cual resulta que en estas aulas se den menos problemas de violencia debido a que los alumnos presentan menos malestar, y posiblemente haya una mayor supervisión del profesor y una menor tolerancia hacia conductas violentas. Por consiguiente, el clima escolar negativo, caracterizado por un trato impersonal e indiferente del profesor hacia sus alumnos, con predominio de relaciones de rechazo entre los compañeros, es un elemento fundamental para que puedan surgir ciertos problemas de comportamiento en la escuela.

Al respecto Verduzco (2004) menciona que dentro del salón de clases las relaciones con los compañeros, estas interacciones con los iguales, representan el contexto más significativo e importante para el desarrollo y reafirmación del autoconcepto, en donde las amistades proporcionan seguridad emocional (Rubin, Priece y de Rosier, 1995, citados en Verduzco, 2004).

De la misma forma la relación que se establece entre el docente y el alumno es importante para que éste se sienta aceptado dentro del salón de clases. En ella la labor docente juega un gran papel, la forma del profesor de tratar a sus alumnos, los elogios que les brinde, si promueve trabajos en equipo, si es una persona autoritaria o no, todo ello influirá en la forma en que el alumno se sienta, ya que éste puede sentirse con miedo o fracasado, lo cual repercutirá en su autoestima inhibiendo así la participación y el aprendizaje (Coll, Palacios, y Marchesi, 2005).

Tanto Verduzco (2004) como Murillo (2006), Hernández (1998) y Coll, Palacios, y Marchesi (2005) hacen explícita la relación existente entre las interacciones dentro del salón de clases (elemento fundamental del clima social en el aula) y la autoestima.

2.2.3- Inteligencia emocional

El desarrollo emocional es un tema que ha tenido un espacio dentro de la educación en los últimos años gracias a las aportaciones de la psicología humanista y la escuela nueva, las cuales han puesto interés en este desarrollo (Bisquerra, 2012).

A partir de estas aportaciones e intereses ha surgido la educación emocional.

La educación emocional es:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2001, p. 243).

La educación emocional ha sido planteada como propuesta de prevención y desarrollo humano en el sentido de prevenir problemas como consecuencia de perturbaciones emocionales. Ya que los pensamientos autodestructivos y los comportamientos inapropiados, consecuencia de la falta de control emocional, pueden conducir, algunas ocasiones, a conductas de riesgo como el consumo de drogas, violencia, ansiedad, depresión, etc. (Bisquerra, 2001 y 2012).

La educación emocional se propone el conocimiento de las emociones propias y las de los demás, para así poder llegar a la comprensión empática; regulación de las propias emociones para relacionarse mejor consigo mismo y con

otras personas; competencias socio- emocionales que faciliten una mejor convivencia y autoeficacia emocional que permita generar las emociones que uno desea (Bisquerra, 2012).

De manera específica en este trabajo se consideró la educación emocional como un factor que influye en el desarrollo del clima del aula, pues el reconocimiento de emociones propias y ajenas y la correcta regulación y comprensión de éstas pueden promover interacciones sanas o insanas en clase.

La forma en la que los alumnos y el docente se sientan y expresen ese sentir influirá en cómo se relacionan y se sientan consigo mismos, teniendo así un impacto en la forma de interactuar con su entorno, ya sea con los alumnos, compañeros o maestros.

De ahí el interés de este trabajo por este tema, pues en la educación emocional se incluyen una serie de técnicas y propuestas que directa o indirectamente favorecen el desarrollo de la autoestima y el clima positivo en el aula.

Ahora bien, todo este cambio e interés por el desarrollo emocional ha surgido a partir de la segunda mitad de los años noventa, con exponentes como Gardner, Mayer, Caruso, Tobias, etc. siendo Daniel Goleman uno de los autores de la “Inteligencia emocional” (Bisquerra, 2012).

Uno de los antecedentes de dicha inteligencia es la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1995). En esta obra se distinguen siete inteligencias: musical, cinético- corporal, lógico- matemática, lingüística, espacial. Interpersonal e intrapersonal; posteriormente en el año 2001 Gardner añade la inteligencia naturalista, la existencial aún está pendiente. Siendo la inteligencia inter e intrapersonal componentes esenciales de la inteligencia emocional, ya que ésta consiste en conocer las propias emociones, regular las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer buenas relaciones (Bisquerra, 2012).

Después de conocer los antecedentes de la inteligencia emocional pasamos a revisar dos competencias emocionales que tienen una estrecha relación con los temas centrales de esta investigación: la autoestima y el clima en el aula.

2.2.3.1- Competencias emocionales

Las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales; cabe señalar que éstas pueden ser perfectamente enseñadas y aprendidas. (Bisquerra, 2012)

Existen cinco competencias: la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y las habilidades de vida y bienestar.

La autonomía emocional y la competencia social son competencias que están íntimamente relacionadas con los temas de clima en el aula y la autoestima, temas centrales de esta investigación. Por lo que a continuación se describe cada una de estas dos competencias.

Dentro de la autonomía emocional se describe la autoestima y el análisis crítico de las normas sociales dirigidos a:

- 1) Tener una imagen positiva de sí mismo, estar satisfecho de sí mismo y mantener buenas relaciones consigo mismo.
- 2) Ser capaz de evaluar críticamente los mensajes culturales y sociales, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

En cuanto a la competencia social se refiere a la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas, esto implica:

- 1) Dominar las habilidades sociales básicas como saber escuchar, saludar, tener buena comunicación y diálogo.
- 2) Respeto por los demás: Tener la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

- 3) Comunicación receptiva: Ser capaz de atender a los demás tanto en la comunicación verbal como en la no verbal para así poder recibir los mensajes con precisión.
- 4) Comunicación expresiva: Capacidad para comenzar y mantener conversaciones, expresar propios sentimientos y pensamientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal; y además demostrar a los otros que han sido bien comprendidos.
- 5) Compartir emociones: Tener conciencia de que la estructura y la naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva y el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- 6) Comportamiento pro- social y cooperación: Saber aguardar turno, compartir en situaciones diádicas y de grupo, mantener actitudes de amabilidad y respeto hacia los demás.
- 7) Asertividad: Ser capaz de mantener el equilibrio entre la agresividad y la pasividad, esto implica saber expresar y defender los propios sentimientos, pensamientos y derechos de forma adecuada, no quedarse callado pero no siendo agresivo.

A partir de lo anterior se puede destacar que este proyecto propone una forma diferente de promover las competencias emocionales en los alumnos, en específico la autonomía emocional y la competencia social, a partir del trabajo con el docente, para que de esta forma se beneficien las interacciones en clase y la autoestima de los alumnos. Y así promover un clima positivo en el salón.

2.2.4.- Método del profesor, contenidos, espacio y mobiliario

La materia, el tema, la forma en que el profesor organiza las actividades, los materiales que implementa, la forma de organizar a los alumnos, de acomodar las sillas y mesas. Todos esos aspectos organizativos y físicos intervienen en la forma de actuar y de interactuar de alumnos y maestros y por lo tanto influye en el desarrollo del clima en el aula (Arévalo, 2010).

2.3.- Clima social en el aula

A continuación se define el clima social en el aula y se describe cada una de sus dimensiones.

Para Arón y Milicic (2000) el clima social se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, la escuela. Es la sensación que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el sistema escolar.

Moos (1987, citado por Bisquerra, 2008) señala que el clima social del aula tiene una estructura multidimensional en donde influyen o dimensiones: La relación, el desarrollo y el mantenimiento y cambio.

La relación se crea cuando las personas se relacionan. Éste contiene microdimensiones o subescalas como el apoyo que el profesor da a su alumnado, involucración de los alumnos y del profesor, el apoyo entre compañeros, comunicación, participación de alumnos e involucración de los padres.

Mientras que la segunda dimensión nos dice que el clima se educa y por tanto favorece el desarrollo integral del estudiante. Intervienen subescalas como la autonomía que se le permita al alumno, orden y organización de las clases y de las tareas, la moral del docente, su desarrollo profesional.

La tercera dimensión, es evaluativo por ello es muy importante, pues nos informa acerca de cuando el clima es positivo y debe mantenerse, pero también nos alerta de cuando no está funcionando y deben hacerse cambios pertinentes para optimizarlo. En éste las subescalas que influyen son el liderazgo, el control, claridad de las normas y tomas de decisiones participativa.

A partir de esto se puede entender el clima social de aula como las interacciones dentro del salón de clases entre profesores y alumnos y la

percepción que éstos tienen de dichas interacciones. Éste es influenciado por factores como las relaciones, la comunicación, la organización, el control en clase, las ayudas, los apoyos, el tipo de tarea y la innovación. De estos factores dependerá su desarrollo positivo o negativo. Siendo maestros y alumnos responsables de su desarrollo.

CAPÍTULO TERCERO

AUTOESTIMA

3.1.- Autoestima

En este capítulo se describe la autoestima desde diferentes enfoques, se explican los tipos de autoestima y se revisa la relación de este constructo con el ámbito académico.

La autoestima a menudo se confunde con el autoconcepto, pues ambos son creencias, ideas, conocimientos y actitudes acerca del yo que forman parte del conocimiento de sí mismo (Valhondo, 1995) pero hay diferencias entre éstos.

Hay autores como Alonso (2004) que no hace distinción entre autoconcepto y autoestima, pues ambos son la idea que una persona tiene de sí misma y de su mundo personal, es decir, el modo subjetivo como el individuo representa su yo.

En cambio Woolfolk (2006) dice que la autoestima es una evaluación afectiva que cada quien hace de sí mismo, una evaluación, ya sea positiva o negativa del yo, mientras que el autoconcepto es una estructura cognoscitiva de características y atributos que empleamos para describirnos a nosotros mismos que contribuye a tener una definición del yo.

Pero al fin y al cabo ambas nociones no son independientes, pues se interrelacionan, ya que la autoestima es una valoración, que puede ser tanto positiva como negativa, que hace cada persona de su autoconcepto, éste incluye emociones y actitudes que se tienen de sí mismo Morató (2006). Entonces el autoconcepto vendría siendo la base de la autoestima, en donde si un individuo tiene un autoconcepto positivo por ende tendrá una autoestima positiva. Por ejemplo: un estudio realizado por Floyd entre 1985 y 1989 acerca de la disciplina escolar reveló que los niños agresores mostraban una mayor autoestima debido a la percepción de sí mismos, ya que éstos se percibían como populares y de buen físico (García, 2008).

Al respecto Coopersmith (1967, p.9) describe la autoestima como “la evaluación que el individuo hace y constantemente mantiene en relación a sí mismo, expresa una actitud de aprobación o de rechazo e indica el grado en el cual el individuo se siente capaz, significativo, exitoso y valioso”.

Para Maslow (1943), quién estableció la Pirámide de Necesidades, la autoestima forma un aspecto importante y fundamental de todo ser humano y tiene que ver con los logros, las destrezas y el reconocimiento.

Según el **enfoque humanista** el self (sí mismo) o el concepto de persona es un núcleo central estructurado que el hombre posee, éste es la génesis y proceso estructurador de todos los procesos y estados psicológicos de su posible interacción. Lo cual permite una adaptación y organización del mundo subjetivo y objetivo (Hernández, 1998).

Mientras que para el **paradigma sociocultural** la personalidad de cada niño es un constructo que se forma a través de las relaciones sociales mediadas por artefactos y condiciones históricoculturales (Hernández, 1998).

A partir de estas conceptualizaciones se puede concretar una propia. La autoestima es un constructo individual que constituye la personalidad, desde el cual nos percibimos a nosotros mismos como seres únicos, con características y rasgos que nos hacen ser y actuar. Este constructo es iniciado, formado y moldeado a partir de las interacciones con la sociedad.

Ahora bien, la autoestima puede ser de diferentes tipos, según el contexto del que se esté hablando existen diferentes dimensiones, por ejemplo: la autoestima afectiva, la física, social, familiar y académica (Alonso, 2005).

La afectiva se refiere a la valoración que hace cada persona acerca de su personalidad, por ejemplo, si es miedoso, extrovertida, aburrido, divertido, enojona etc. En la dimensión física, son las valoraciones que hace una persona de sí misma acerca de sus características físicas, por ejemplo, si es alta, gordo, bonita, feo, etc. En cuanto a la autoestima social, ésta tiene que ver con la valoración que

hace la persona de sus relaciones sociales con personas significativas para ella, como si se lleva bien o no, o si es querido, etc. Por otro lado la autoestima familiar son las valoraciones que realiza la persona de sus relaciones familiares, si se lleva bien con el papá, platica bien con sus hermanos, etc. dentro de la escuela se habla de la autoestima académica referida a la valoración que el alumno hace de su rendimiento escolar, por ejemplo: si es pésimo en matemáticas, que tan bueno es en historia, entiende las clases, participa en clase, etc.

Aunque existen diferentes dimensiones de la autoestima, ésta tiene una base de desarrollo que se amplía o se enriquece a lo largo de la vida, ya que desde edades tempranas, las personas vamos conociéndonos cada vez más a fondo y vamos descubriendo nuevas características en nosotros, mientras esto ocurre, al mismo tiempo, vamos evaluando las cualidades que creemos tener.

En cuanto a su desarrollo Loving (2002) menciona que la adquisición de la autoestima depende de factores como: las características personales relacionadas con nuestro aspecto, el género, nuestra cultura, el tipo de familia que tenemos, este autor señala que Hart (1993) agrega una variable más, los éxitos que hemos obtenido a lo largo de nuestra vida en áreas o situaciones de nuestro interés.

Shaffer (2007) en su obra "Psicología Del Desarrollo: Infancia y Adolescencia" cita a Harter (1982, 1999) quien habla de la competencia académica, aceptación social, competencia deportiva, aspecto físico y la conducta como los cinco componentes de su modelo jerárquico de la autoestima.

Al ser un constructo psicosocial, la autoestima se fomenta primeramente dentro de casa, pues es aquí en donde existen las primeras relaciones sociales del niño. Según Kohut (1971, en Verduzco, 2004) el desarrollo de la autoestima en gran medida depende de los padres ya que éstos deben ofrecerle una imagen positiva de sí mismo y una valoración global de su persona para ayudarlo a integrar su self; de igual forma son elementos clave la atención que los padres brindan a su hijo, el modo de dirigirse hacia él y el tipo de crianza (Ainsworth y

Bowlby, citados por Ancona, 2005 y Verduzco 2004). Posteriormente la autoestima debe moldearse y fomentarse dentro del salón de clases por el docente (Delors, 2007) para lograr un equilibrio personal en el estudiante, creando alumnos con confianza en sí mismos, responsables, solidarios y autónomos ya que desarrollarla de forma sana influye en la madurez personal y social del alumno. Es por ello que Verduzco (2004) menciona que la escuela complementa el desarrollo que proporciona la familia.

En conclusión, el autoconcepto positivo, la intervención del docente, el desarrollo de un clima favorable en el aula, más los patrones atribucionales, favorecerán al desarrollo de una autoestima positiva en el alumno lo cual influirá en un mejor aprendizaje.

De este modo podemos decir que la autoestima del alumno depende en gran medida de los métodos de enseñanza empleados dentro del aula, así como del clima que el maestro propicie. Por consiguiente, una manera en que se puede trabajar con la autoestima dentro del salón de clases es mediante la mejora del clima social, promoviendo las interacciones que se establecen en éste; en donde no se provoque temor en los alumnos, que tengan oportunidades para decidir, en donde el error no sea objeto de burla o de humillación y que el docente inspire confianza a sus alumnos. Así como impulsando el apoyo y el respeto entre todos los miembros del grupo.

Como evidencia de ello se describen algunas investigaciones.

Así como vimos en el capítulo anterior que el clima que propicie el docente en clase es un factor importante para el rendimiento académico de los alumnos, también es uno de los factores que influye en el desarrollo de la autoestima de los alumnos, pues si el educando se encuentra en un lugar con condiciones positivas que promuevan en él seguridad, libertad, confianza, convivencia agradable y apoyo de su maestro y compañeros, en donde las equivocaciones no sean motivo de humillaciones o burlas, esto favorecerá a que el alumno se perciba de forma positiva, aceptándose como es, valorándose, sintiéndose capaz y bien consigo

mismo. Mientras que pasará todo lo contrario si el clima es negativo, con burlas, actitudes hostiles, injusticias, relaciones irrespetuosas, no afectuosas ni amigables entre los miembros; pues el alumno puede llegar a sentirse desvalorado, incapaz, frustrado o hasta amenazado, lo cual le puede impedir desarrollarse plenamente tanto en el ámbito personal como en el académico, pues no se sentirá seguro para participar, no le gustará asistir a la escuela y por ende tendrá una visión negativa del aprendizaje.

Al respecto se tiene evidencia empírica que destaca la importancia de trabajar un clima social positivo de confianza, respeto, cooperación, libertad, fuera de burlas, humillaciones o autoritarismo dentro del aula para favorecer la autoestima de los alumnos y con esto las expectativas de aprendizaje en ellos (Cotton, 1995 en Roca p.17).

Por otra parte Cava y Musitu (2001) en un estudio realizado acerca de la autoestima y la percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula encontraron que los niños rechazados presentan niveles inferiores de autoestima en comparación a sus compañeros adaptados socialmente (populares o ignorados). En relación con el clima encontraron que estos niños expresaron sentir menos ayuda de su profesor y menor claridad en las normas que regulan el funcionamiento del aula y al realizar trabajos en equipo estos niños sienten un menor grado de afiliación entre los alumnos.

Los autores antes mencionados expresan que esas percepciones no favorables (sentir menos ayuda, menor claridad en la normas del aula, menor grado de afiliación entre alumnos) afectan de modo directo al niño y su funcionamiento en el aula, pues al no entender las reglas son niños que presentan mayores conductas disruptivas y agresivas, además de ello son niños de los cuales el profesor tiene percepción y expectativas menos favorables lo cual los lleva a presentar menos frecuencia y calidad en las interacciones con ellos, conduciendo a recibir menos ayuda y más críticas del profesor.

Este tipo de interacción negativa con el docente repercute negativamente en su integración escolar. Así pues, los niños rechazados no solo tienen un peor rendimiento académico y una autoestima social, académica y familiar menos favorable, sino que también tienen una percepción más negativa respecto al grado de apoyo del profesor. Los autores destacan la importancia de tratar con ello, pues puede ser un problema que conduzca al ausentismo y abandono escolar.

Cava y Musitu (2001) con este estudio concluyen que la autoestima de los niños es menos favorable cuando hay problemas de integración social en comparación con compañeros adaptados socialmente y que además los niños no integrados socialmente tienen una percepción del clima del aula diferente a la de los otros niños adaptados socialmente, lo cual nos dice que hay un grado de correlación entre dichas variables.

CAPÍTULO CUARTO

MÉTODO

4.1.- justificación

La enseñanza es una tarea muy compleja pues no sólo implica que el docente promueva la construcción de conocimientos sino también que guie las interacciones dentro del salón de clases y contribuya al desarrollo integral de los estudiantes. Además la labor docente requiere de estrategias para promover el desarrollo integral de sus alumnos, favoreciendo las habilidades académicas, sociales y personales, sin dañar su integridad ni física ni emocional. También implica preocuparse por sus alumnos, escucharlos, apoyarlos y aconsejarlos si es necesario. Desafortunadamente no todos los docentes conocen ni pueden abordar esta labor, y muchas veces no saben como generar un clima positivo dentro del salón que les permita implementar relaciones favorables y al mismo tiempo impulsar el desarrollo tanto académico como social y personal de sus alumnos (RIEB, 2011).

Como consecuencia los niños en la escuela pueden estar inmersos en una situación de violencia, actualmente conocida como “bullying”, que está relacionado con el acoso, maltrato y otras situaciones agresivas, intencionadas y repetidas sin una motivación clara.

El bullying es la conducta en que el alumno es agredido y convertido en víctima, al estar expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a agresiones físicas y/o psicológicas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. (Olweus, 1993, citado por Rivera, 2011)

En la actualidad, la violencia escolar es una situación alarmante en el sistema educativo, ya que cada vez se presenta con mayor frecuencia e intensidad, perjudicando al alumnado y con ello el desempeño académico.

Al respecto Didriksson (citado en Encuesta sobre la violencia en las escuelas del Distrito Federal, 2008) señaló que en los últimos 15 años la violencia

verbal, física, psicológica y sexual, conocida como “bullying” se ha agravado entre estudiantes de primaria y secundaria pública.

Un estudio llamado “Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre escolares 2008 y 2009” realizado por el Gobierno del Distrito Federal y la Universidad Intercontinental encontró que el 92% de los estudiantes de primaria y secundaria reportó acoso escolar, y 77% ha sido víctima. En cuanto al nivel primaria cerca del 80% de niños expresaron estar viviendo, observando y/o ejerciendo violencia hacia y por parte de sus compañeros de escuela (SEDF, 2008 citado en Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y Equidad de Género, 2011).

En otro estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2005 citado en Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y Equidad de Género, 2011) sobre disciplina, violencia, y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias de la República Mexicana, se aplicaron cuestionarios a alumnos y docentes de primaria y secundaria; dichos cuestionarios exploraron la participación de los alumnos en actos de violencia, resultando que en nivel primaria el 19% ha participado en peleas en donde hay golpes, el 10.9% dijo haber robado o amenazado a sus compañeros, el 9% ha dañado instalaciones de la escuela y el 2.1% ha robado algún objeto o dinero dentro de la escuela. También este estudio demostró que en las primarias mexicanas poco menos de 3 de cada 10 alumnos dicen que sus compañeros se burlan constantemente de ellos, casi 2 de cada 10 alumnos de sexto grado señalaron haber sido lastimados físicamente durante el ciclo escolar, menos de 3 alumnos de cada 10 dicen sentir miedo de asistir a la escuela.

Estos estudios revelan la importancia de trabajar en las escuelas mediante programas que permitan desarrollar un clima positivo en el aula que favorezca la convivencia escolar y de esta forma evitar las faltas de respeto, la violencia, el acoso escolar y el maltrato entre iguales, promoviendo así el desarrollo positivo de la autoestima. De lo contrario estas interacciones escolares basadas en conductas

antisociales podrían conducir a un desarrollo negativo de la autoestima en los alumnos que sufren algún tipo de violencia o acoso escolar.

De manera particular este trabajo se realizó en una escuela primaria ubicada en la delegación Álvaro Obregón, en Olivar del Conde, en dónde la mayoría de los alumnos tienen un nivel socioeconómico bajo, pues su ingreso económico promedio es de un salario mínimo. Este contexto pone a los niños en una situación de riesgo, siendo más probables los problemas de desnutrición, drogadicción, violencia intrafamiliar, analfabetismo y deserción escolar. (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2012).

Por otra parte el entorno que les rodea es carente y con altos índices de delincuencia y pandillerismo. Este contexto cultural, social y familiar en el que viven los niños tiene consecuencias en la forma de desenvolverse en la escuela y de relacionarse con los demás.

De forma específica, los alumnos del grupo de tercero de esta escuela no fácilmente aceptan trabajar en el salón, no respetan a sus compañeros, hay alumnos que muestran rebeldía y conductas violentas, los niños desmeritan a las niñas, hay alumnos que tienen muy bajas expectativas de sí mismos, pues se perciben como niños que no aprenden. Dentro de este grupo principalmente se observan burlas por las formas de expresión de compañeros, bromas acerca de formas de ser de los demás, no saben escuchar, no siguen normas de convivencia, les da pena expresarse, se dirigen a sus compañeros con insultos, en ocasiones golpes, empujones o uso de groserías, en sí los niños no saben autorregularse y presentan problemas para aceptar los patrones de conducta que la escuela requiere. Esto tiene impacto en el tipo de clima social que se desarrolle dentro del salón de clases, en cómo se sientan o hagan sentir a sus compañeros, y estas faltas de respeto pueden contribuir a una baja autoestima en los niños, y además sus conductas desencadenan conflictos dentro del salón de clases que conducen a entorpecer el aprendizaje, pues los objetivos curriculares se retrasan.

Así pues, surge la necesidad de buscar una forma de intervenir dentro del salón de clases para favorecer el desarrollo social y personal de los alumnos. Por lo cual es importante ofrecerle al maestro estrategias fáciles, atractivas y eficaces para usar dentro del salón de clases que le permitan guiar las interacciones entre los miembros del grupo de forma respetuosa, que favorezcan el clima social del aula impulsando así el desarrollo de la autoestima positiva de los alumnos beneficiando al mismo tiempo tanto su rendimiento académico como su formación personal. Asimismo, evitar conflictos entre alumnos o con el profesor dentro del aula, previniendo a la vez el maltrato entre iguales, interviniendo o evitando problemas de aprendizaje y conductas disruptivas. Promoviendo en el alumno conductas prosociales, de respeto, cooperación, responsabilidad y tolerancia.

Resultando indispensable el trabajo con el docente, así lo demostró una encuesta dirigida a 60 mil estudiantes. Ésta fue realizada por el Ministerio de Educación de Argentina, el Observatorio de la Violencia en las escuelas y la Universidad Nacional de San Martín. Dicha encuesta reveló que cuando el docente está pendiente de los alumnos los casos de agresión sin lesiones se reducen a la mitad (este indicador incluye la reducción de la violencia verbal entre compañeros: insultos, ignorarlo, ridiculizarlo, rechazarlo, robarle o romperle pertenencias, entre otras cosas), las amenazas o lesiones entre compañeros o robo con violencia física o con amenazas se reducen a una tercera parte cuando hay intervención de un adulto, las situaciones en que se producen golpes y amenazas verbales se reducen a la mitad y las peleas a golpes entre compañeros también bajan significativamente cuando los adultos que laboran en la escuela intervienen (Encuesta sobre la violencia en las escuelas del Distrito Federal, 2008).

4.2.- Preguntas de investigación

- 1.- ¿Cómo favorecer el clima social de un aula de una escuela primaria pública?
- 2.- ¿Habrá una correlación entre el tipo de clima desarrollado dentro del salón de clases y la autoestima de los alumnos de tercer grado de esta primaria?

4.3.- Objetivos

- **Objetivo general**

El objetivo principal de este trabajo fue:

Diseñar, aplicar y evaluar un curso de formación docente acerca del clima social positivo y analizar su impacto en la autoestima de los alumnos.

- **Objetivos específicos**

Este trabajo se realizó con la finalidad de cubrir tres objetivos principales:

- 1) Promover a través de un curso estrategias para que el docente genere un clima social positivo.
- 2) Brindar apoyo y retroalimentación al docente a través del seguimiento que se lleve a cabo en su aula.
- 3) Evaluar el impacto del clima social positivo en la autoestima de los alumnos.

4.4.- Participantes

El curso de formación docente fue dirigido a todos los docentes y personal directivo y técnico de la primaria.

El seguimiento se realizó a un docente de tercer grado y su grupo de alumnos.

El docente es de género masculino, de 32 años de edad; y su grupo estaba compuesto por 19 alumnos, 9 niñas y 10 niños entre 8 y 10 años de edad.

La razón por la que sólo se dio seguimiento al docente de tercer grado y su grupo fue por su disposición e interés para participar en el programa.

4.5.- Escenario

La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria pública del Distrito Federal ubicada en la delegación Álvaro Obregón, en Olivar del Conde.

La realización del curso de formación docente se realizó en un aula de la planta baja de la escuela, este salón es mediano y ventilado, consta de un pizarrón blanco, escritorio, mesas y sillas.

El seguimiento al docente de tercero se llevó a cabo en su aula de trabajo con su grupo de alumnos, ubicada en el primer piso; éste es un salón mediano y ventilado, con pizarrón blanco, estantes, mesas, sillas y escritorio. Típico de una escuela pública.

4.6.- Instrumentos

Se emplearon dos instrumentos, uno para evaluar la autoestima de los alumnos y otro para evaluar el clima dentro del aula.

1) Instrumento para evaluar autoestima de los alumnos.

Para evaluar la autoestima de los alumnos se usó el Cuestionario de Autoestima de Verduzco, M. (2004), (ver anexo 1), que es una adaptación mexicana del Cuestionario de Autoestima de Coopersmith.

En su elaboración se tomaron en cuenta 12 reactivos del Cuestionario de Autoestima de Coopersmith más 20 reactivos tomados de la literatura que según Verduzco (2004) en la clínica se observan frecuentemente.

Este cuestionario fue realizado para una investigación de Psicología Clínica, con el objetivo de evaluar en una población de niños si la autoestima influye en la percepción del estrés y el tipo de afrontamiento. Todo esto desde un enfoque contextual, en donde se plantea la importancia de considerar aspectos sobre el funcionamiento de la familia, amigos y sociedad a la hora de definir las situaciones que provocan el estrés, ya que éstos fungen como moderadores de respuesta;

entre más apoyo familiar y mejores relaciones sociales habrá una mejor adaptación del sujeto ante situaciones difíciles (Verduzco, 2004).

El Cuestionario de Autoestima de Verduzco (2004) tiene un alpha de Cronbach de .83.

Los ítems tienen una media que va de .56 a .96; la desviación estándar va de .19 a .50 y la correlación ítem-total es de .32 a .49. Solo 8 de los 32 reactivos muestran una correlación ítem- total por debajo de .30

Este cuestionario evalúa 3 áreas: pensamiento, sentimientos y conducta, las cuales según la literatura integran la esfera de autoestima.

Los ítems están divididos en 6 factores relacionados a 5 aspectos de la autoestima:

- 1.- Aspectos negativos de la autoestima: factor 3 (ítems 6, 12, 16, 17, 22, y 24)
- 2.-Familia: factor 4 (ítems 1, 8, 9, 13 y 30)
- 3.-Escuela: factor 6 (ítems 2, 4 y 10)
- 4.-Inseguridad: factor 2 (ítems 18, 19 y 27) y factor 5 (ítems 3, 5, 11, 21, 23 y 25)
- 5.-Devaluación a nivel social: factor 1 (ítems 7, 14, 15, 20, 26, 28, 29, 31 y 32)

2) Instrumento para evaluar el clima en el aula.

Para evaluar el clima se utilizó la Escala CES (Class Environment Scale) elaborado por Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett (1973), es una escala para medir el clima social escolar. En este trabajo se empleó una adaptación española de este instrumento. La adaptación fue realizada por Fernández-Ballesteros y Sierra (1984), está dirigida a una población de 11 años de edad (anexo 2).

El propósito de esta escala es estudiar los climas escolares con el objetivo de evaluar la relación profesor- alumno y alumno- alumno, así como el tipo de

estructura organizativa de un aula (Moos, Moos y Tricket, 1989, citado en Mikulic y Cassullo, 2004).

Tanto la versión original como la adaptación constan de 90 ítems que miden 9 subescalas diferentes comprendidas en cuatro dimensiones: 1) dimensión de relación o relaciones, 2) dimensión de desarrollo personal o autorrealización, 3) dimensión de estabilidad o del sistema de mantenimiento y 4) dimensión sistema de cambio.

Para esta intervención se consideró únicamente la dimensión de relación o relaciones. Ésta es referente al grado de implicación de los estudiantes en el ambiente, alcance de apoyo y ayuda hacia el otro y el grado de libertad de expresión. Mide en qué grado los alumnos están integrados a la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Evalúa como perciben los alumnos su integración en clase, la ayuda entre ellos y su relación con el profesor. Ésta consta de 30 ítems divididos en 3 subescalas, cada una con 10 ítems.

1) Subescala de implicación (IM): Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase, así como su participación en éstas y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias. Consta de los siguientes ítems: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25 y 28.

2) Subescala de afiliación, amistad y ayuda entre alumnos (AF): Mide el nivel de amistad entre los alumnos, cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos. Está conformada por los ítems 2, 5, 8, 11, 14, 17, 21, 23, 26 y 29

3) Subescala de ayuda del profesor (AY): Grado de ayuda preocupación y amista por los alumnos, comunicación abierta con los alumnos, confianza en ellos e interés por sus ideas. Está compuesta por los ítems 3, 6, 9, 12, 15, 18, 20, 24, 27 y 30.

En cuanto a la validez, estudios realizados por Moos (Moos, R., 1979, citado en Mikulic y Casullo, 2004) indican que la Escala de Clima Social Escolar

tiene validez de contenido y concurrente. Para obtener esta última se realizaron observaciones de clases y entrevistas con los docentes de 38 clases.

En la adaptación española se ha analizado la estructura interna de los rasgos medidos mediante el análisis factorial. Fernández Ballesteros y Sierra (1982) hallaron ocho de las nueve subescalas propuestas por el autor (Mikulic y Casullo, 2004).

Mientras que para determinar la confiabilidad de la Escala CES se han empleado distintos procedimientos. Se ha aplicado el procedimiento del Test-Retest con un mes y medio de intervalo obteniéndose los siguientes coeficientes de correlación en las subescalas de la dimensión de relación o relaciones: Implicación 0.87, afiliación 0.73 y ayuda del profesor 0.89.

A partir del análisis de Consistencia Interna (Kuder y Richardson) los índices obtenidos para el CES en las subescalas de esta dimensión fueron: implicación 0.85, afiliación 0.74 y ayuda del profesor 0.84.

La Consistencia Interna para las subescalas de las cuatro dimensiones fue calculada utilizando Kuder Richardson. El promedio de las correlaciones resultó bastante elevado para las nueve subescalas y significativamente diferencial para cada una de ellas. Los valores de las intercorrelaciones entre el promedio de las subescalas, cuyo valor oscila alrededor de 0.25, sugieren que las subescalas miden aspectos distintos vinculados con el ambiente de la clase. (Fernández Ballesteros y Sierra, 1982 citados en Mikulic y Cassullo, 2004).

4.7.- Evaluación

- **Cuestionarios**

A lo largo del programa se aplicaron cuestionarios al docente de tercero acerca de cada tema abordado en las juntas de consejo técnico, estos cuestionarios fueron: 1) cuestionario acerca del clima en el aula; 2) Cuestionario de interacciones profesor- alumno basadas en respeto y 3) Cuestionario de

normas de convivencia en el aula. Éstos fueron aplicados antes y después de cada tema abordado. (Ver anexo 3)

- **Rúbrica**

Se elaboró una rúbrica de evaluación al docente acerca de las interacciones profesor- alumnos basadas en respeto. Dicha rúbrica fue realizada a partir de bibliografía revisada como Rompelman (2002), Roca, C. L. (s.f.), Maldonado (2006), Sánchez (2009), Villavicencio (1999), Coll, Palacios, y Marchesi (2005) y Fernández (2001). (Ver anexo 4)

4.8.- Procedimiento

El programa tuvo una duración de 10 meses y constó de tres fases: evaluación inicial, intervención y evaluación final.

Es necesario recordar que el curso de formación docente se dirigió a todos los docentes y personal directivo y técnico de la primaria y solo se llevó a cabo el seguimiento con el maestro de tercer grado y su grupo.

Las fases son las siguientes:

Fase I EVALUACIÓN INICIAL

- Presentación del programa sobre el mejoramiento del clima en el aula a los docentes y personal directivo y técnico.
- Invitación a participar en dicho programa.
- Selección de instrumentos.
- Aplicación de dichos instrumentos
 - Autoestima de los alumnos
 - Clima en el aula
- Diseño y aplicación de cuestionario al docente acerca del clima en el aula.

Fase II INTERVENCIÓN

- Diseño del curso de formación docente sobre clima en el aula. Éste se conformó por los siguientes temas:
 - Clima en el aula
 - Interacciones basadas en respeto
 - Normas de convivencia

El curso de formación docente tuvo como objetivo sensibilizar e informar a los maestros acerca del tema del clima social en el aula, con el propósito de que el docente de tercer grado, principalmente, elaborara y aplicara estrategias dentro del salón de clases con sus alumnos que le permitieran desarrollar un clima social positivo en su aula.

Para cubrir dicho objetivo se elaboraron 7 sesiones en donde se estudiaron 3 temas, cada uno con una serie de autores revisados:

- Clima en el aula: revisando autores como, Hernández (1998), Arón y Milicic (2000), Cava y Musitu (2001), Fernández (2001), Rompelman (2002), Bisquerra (2008), Vallejo (2009) y Arévalo (2010).

En este tema se analizaron los siguientes contenidos 1) ¿Qué es el clima del aula? 2) ¿De qué depende el clima? 3) El clima positivo 4) Cómo promover el clima positivo en el salón de clases.

- Interacciones basadas en respeto: sustentado en autores como Coll y Solé (1997), Fernández (2001), García y Torrijos (2003), Roca (s.f.) y Rompelman (2002).

Los contenidos revisados fueron: 1) Interacción 2) ¿Qué son las interacciones profesor alumno? 3) El respeto 4) Interacciones basadas en respeto 5) Principios de las interacciones en el aula basadas en respeto.

- Normas de convivencia: basado en los siguientes autores y documentos Fernández (2001), Rodríguez (2010), Ministerio de Educación (2003) y Programa Educación y Género del grupo de educación popular con mujeres, A.C., (2002).

Contenidos revisados: 1) La escuela y la convivencia escolar 2) Estableciendo pactos: qué son las normas y la convivencia 3) Importancia de establecer normas de convivencia 4) Consideraciones para establecer normas de convivencia 5) El incumplimiento de las normas 6) Cómo generar normas.

Cada tema tenía una duración de 2 o 3 sesiones. (Para conocer las actividades del curso, ver anexo 5).

- Desarrollo del curso de formación docente. Éste se impartió a los 7 docentes de la primaria y al personal directivo y técnico. El curso constó de 7 sesiones con una duración de 30 minutos cada una. Cada sesión se llevó a cabo el último viernes de cada mes durante las juntas de consejo técnico.
- Diseño y aplicación de cuestionarios a los docentes. Al iniciar la revisión de cada tema en las juntas de consejo técnico se aplicó a todos los docentes un cuestionario referente a éste. De igual manera al finalizar la revisión de ese tema se les aplicó el mismo cuestionario.
- Seguimiento. El seguimiento se realizó con el docente de tercer grado y su grupo. Para esto se realizaron observaciones y retroalimentación al docente.
- **Observaciones en el aula:** Se observó como el docente aplicaba lo visto en el curso de formación docente. Las observaciones fueron de 30 minutos, mientras se observó se hicieron anotaciones relevantes de los acontecimientos dentro del salón de clases referentes al tema abordado en la junta de consejo técnico o bien, de algún otro hecho que influyera en el desarrollo del clima dentro del aula.
- **Retroalimentación al docente:** Después de la observación en clase se trabajó con el docente, durante el receso en un tiempo de 20 minutos, se le hicieron preguntas que lo hicieran reflexionar acerca de lo que ocurría dentro del salón de clases con sus alumnos y con él mismo, de cómo estaba aplicando lo

revisado en la capacitación, así como ayudarlo a construir soluciones o formas de abordar las diferentes situaciones ocurridas en el aula. (Ver anexo 6)

Fase III EVALUACIÓN FINAL

- Aplicación de instrumentos
- Autoestima de los alumnos
- Clima en el aula
- Aplicación de cuestionario al docente acerca del clima en el aula.

CAPÍTULO QUINTO

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se realiza el análisis de los datos obtenidos tanto de los instrumentos aplicados a los alumnos como de las sesiones realizadas con el docente. Primeramente se presenta el análisis cuantitativo y posteriormente el cualitativo.

5.1.- Análisis cuantitativo

A continuación se hace el análisis cuantitativo de los datos adquiridos a través de los instrumentos de Autoestima (Verduzco, 2004) y CES (Fernández-Ballesteros y Sierra, 1984).

Primeramente se exponen los puntajes totales en medias, posteriormente los puntajes estandarizados y por último la correlación entre la variable clima y autoestima.

5.1.1.- Autoestima

En la gráfica 1 se puede observar que la autoestima del grupo se incrementó después de la intervención ya que después de ésta el puntaje total aumentó 4 puntos. Tomando en cuenta que 32 es el puntaje total máximo de autoestima que puede lograrse para considerarse positiva, podemos observar que en un principio la autoestima del grupo no era negativa, pues se encontraba en un punto medio, sin embargo después de la intervención la autoestima mejoró en un nivel considerable logrando puntuar más hacia una autoestima positiva.

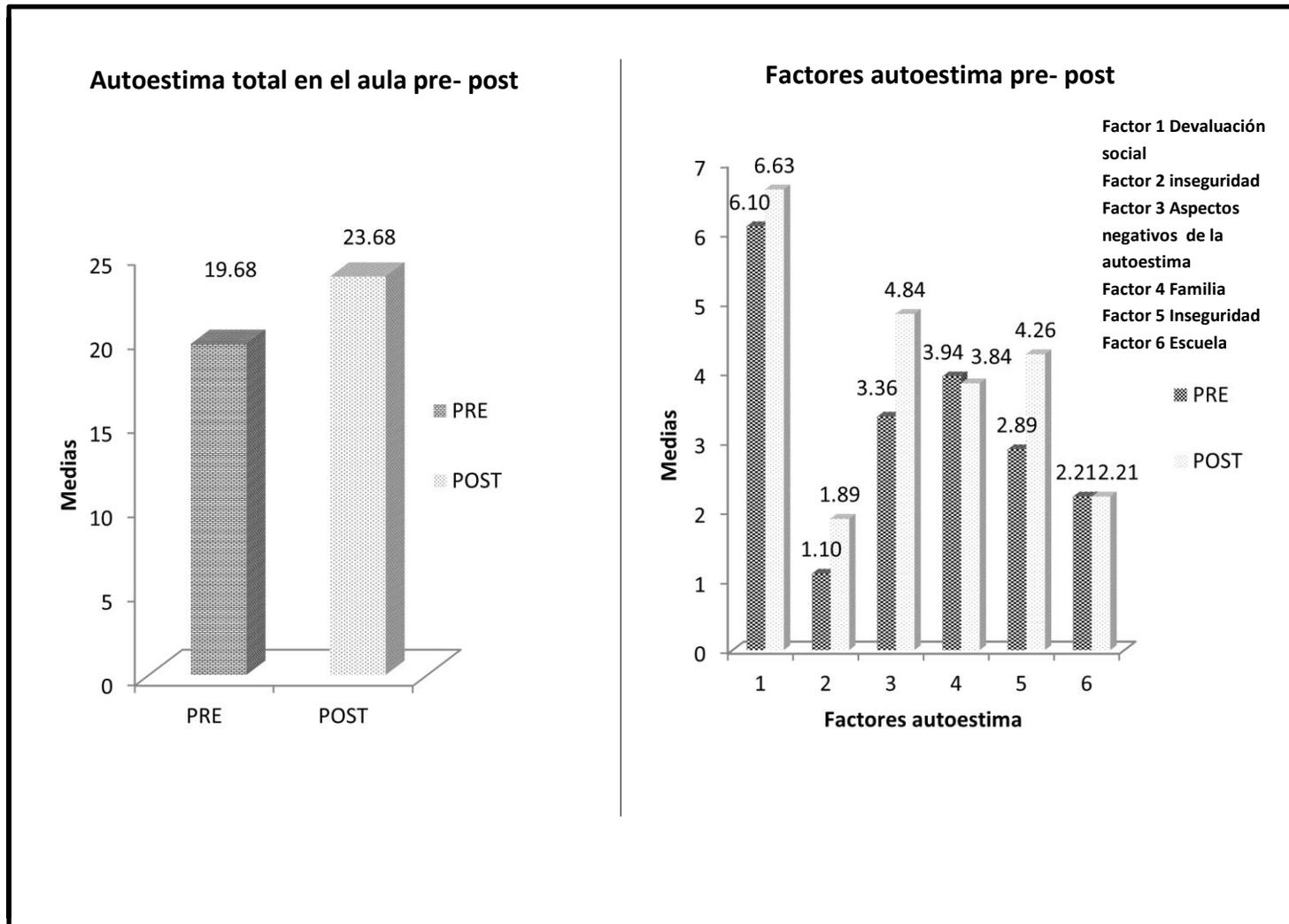
De igual forma en la gráfica 1 se muestra que los puntajes de los factores relacionados con aspectos de devaluación social (1), inseguridad (2 y 5) y aspectos negativos de la autoestima (3) mejoraron. En cuanto al factor 1 la puntuación máxima a obtener es de 9 puntos, en el factor 2 la puntuación máxima es 3 puntos, mientras que en el factor 3 y 5 la máxima puntuación es de 6, respectivamente. Considerando ello, se puede decir que antes de la intervención

los factores 2 y 5 mostraban puntajes negativos; después de la intervención éstos muestran una tendencia hacia valores más positivos, Respecto al factor 1 y 3 se observa que aunque éstos no indicaban tener un puntaje negativo, posterior a la intervención mejoraron puntuando más hacia niveles positivos.

Los datos anteriores muestran que los alumnos del grupo de tercer grado expresan mejor actitud de aprobación, pues se sienten más capaces (factor 2: inseguridad y factor 3: aspectos negativos de la autoestima), más significativos y valiosos (factor 1: Devaluación a nivel social y factor 5: Inseguridad) lo cual contribuyó para que se perciban y evalúen de forma más positiva. Comprobando lo que dice Coopersmith (1967) acerca de la aprobación y evaluación de uno mismo.

Lo anterior parece indicar que gracias a la intervención realizada en este grupo la autoestima positiva de los alumnos mejoró, de forma específica, los aspectos relacionados a la inseguridad (Factor 2 y 5) y aspectos negativos de la autoestima (Factor 3).

Ahora bien, observando la gráfica podemos ver que dichos factores (2, 3 y 5) son los que mayor diferencia muestran entre la evaluación pre y post, gracias a la mejor percepción y puntuación de estos factores por parte de los alumnos la autoestima logró mejorar. Esto corrobora que la percepción de los aspectos afectivos y sociales juegan un papel importante en la construcción de la autoestima (Alonso, 2005).



Gráfica 1.- Medias del puntaje total y de los factores de Autoestima en las condiciones pre y post.

5.1.2.- Clima en el aula

De la misma forma se muestran los datos pre y post en cuanto al clima percibido en el aula.

La gráfica 2 muestra una comparación entre las medias de los resultados pre y post en cuanto al clima total percibido, así como las medias de cada una de las subescalas del clima.

Tal como se muestra en la gráfica 2 al igual que la autoestima, la variable clima se favoreció, aunque de forma no considerable, ya que aumentó poco más de 1 punto.

Tomando en cuenta que la puntuación máxima que se puede obtener en relación a la percepción grupal del clima es de 60, se observa que antes de la intervención la percepción del clima no era desfavorable, empero después de ésta el clima se benefició aún más.

Primeramente, considerando que el puntaje máximo para cada subescala es de 20 puntos, podemos decir que en un inicio (pretest) los resultados indican que la subescala que mejor puntaje tiene es la de afiliación, esto quiere decir que los alumnos se llevan bien entre sí y existe buena amistad y ayuda entre ellos.

La subescala que menor puntaje presenta es la de ayuda del profesor, lo que indica que a pesar de no existir una mala relación entre los alumnos y el profesor, y el interés que el docente muestra por los alumnos no es carente, sería pertinente mejorar estos aspectos.

Por otra parte, según los resultados post podemos ver que la escala de afiliación sigue siendo la que mejor puntuación presenta, con una mejoría no significativa. Lo cual indica que durante la intervención el docente hizo uso de estrategias que promovieran que los alumnos se llevaran mejor entre sí y se ayudarán en clase.

En cuanto a la escala de implicación, ésta presenta un menor puntaje en la evaluación post, en comparación con los resultados pre, esta diferencia no resulta ser significativa, pero podría deberse a que en un principio el docente prestaba mayor atención e interés a la forma de impartir los conocimientos del currículo, lo cual promovía en los alumnos tener un mayor nivel de implicación en las clases y los temas. En cambio, durante la intervención el docente destacaba más en clase la importancia de llevarse bien, respetarse, ayudarse, la buena comunicación y los valores, lo cual pudo haber influido en la importancia que ahora le dan los alumnos a estos aspectos, promoviendo así un cambio en los comportamientos en clase y consecuentemente en las percepciones de las subescalas de ayuda del profesor y afiliación.

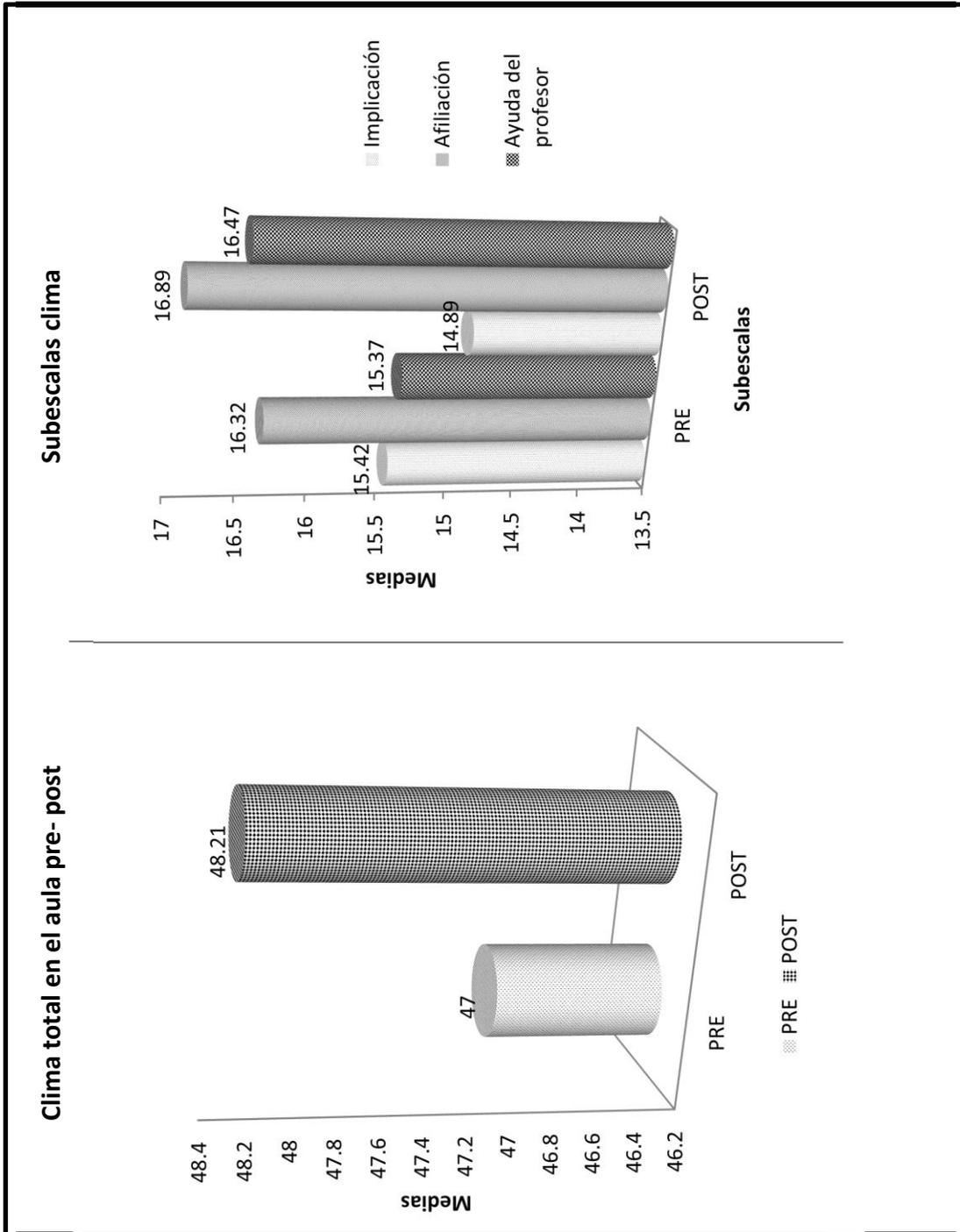
Por el contrario la subescala ayuda del profesor se favoreció, ya que aumentó 1 punto, esto revela que las ayudas del profesor a sus alumnos, su relación e interés hacia ellos se mejoró considerablemente.

Considerando los datos de la gráfica 2 y la información del instrumento CES se puede observar que así como lo señalan Arón y Milicic (en Morató, 2006) la existencia de agentes tóxicos si influye en la percepción del clima, pues los alumnos en la evaluación pre percibían que había alumnos distraídos en clase, se aburrían, deseaban que la clase terminara pronto y pocos alumnos participaban en las actividades (implicación); había compañeros que no se conocían mucho entre sí y algunos compañeros se llevaban mal (afiliación); además existían alumnos que percibían poca ayuda del maestro y lo veían como autoritario (ayuda del profesor). Estas percepciones fungían como agentes tóxicos que conducían a que los alumnos percibieran de forma menos favorable el clima.

Ahora bien, retomando los datos anteriores podemos decir que ninguno de los puntajes de las subescalas indicaba ser negativo, pero gracias a la intervención realizada una de las tres subescalas logró beneficiarse aún más, lo cual contribuye para desarrollar un clima favorecedor. Sin embargo siguen existiendo agentes tóxicos que impiden que las subescalas de ayuda del profesor,

afiliación e implicación se perciban de forma más positiva, esto no permite que el clima mejore en clase, pues aunque no es negativo podría ser mejor.

De manera específica la subsescala que se percibe con más agentes tóxicos es la de implicación.



Gráfica 2.- Medias del puntaje total y de cada subsescala de Clima en las condiciones pre y post.

5.1.3.- Análisis inferencial de los datos

Para determinar si existen diferencias entre los puntajes totales pre y post tanto de clima como de autoestima se realizó una prueba no paramétrica T de Wilcoxon, mediante el paquete estadístico SPSS. De igual manera se realizó la misma prueba para analizar los puntajes pre-post de las subescalas/factores de ambas variables. Los resultados se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. *Diferencias en los puntajes pre-post en los puntajes totales y en las subescalas/factores de clima y autoestima.*

VARIABLE	Pre		Post		Z
	Media	D.E	Media	D.E	
Clima					
Implicación	15.42	1.92	14.89	1.79	-0.88
Afiliación	16.32	1.88	16.89	2.51	-1.01
Ayuda del profesor	15.37	1.92	16.47	1.34	-1.98*
Total Clima	47.00	4.29	47.68	4.76	-0.56
Autoestima					
Factor 1: Devaluación a nivel social	6.10	2.23	6.63	2.11	-0.97*
Factor 2: Inseguridad	1.10	1.04	1.89	1.10	-2.29**
Factor 3: Aspectos negativos de autoestima	3.36	1.73	4.84	1.16	-3.33**
Factor 4: Familia	4.00	1.00	3.84	0.83	-0.43
Factor 5: Inseguridad	2.89	1.69	4.26	1.36	-2.68**
Factor 6: Escuela	2.21	0.91	2.21	0.91	-0.06
Total clima	19.68	6.10	23.68	4.57	-2.83**

* p< 0.5, ** p< .01

En la tabla 1 se observa que no hay una diferencia significativa entre el antes y el después del clima percibido en el grupo, lo cual manifiesta que el clima siempre mostró ser positivo, sin embargo, se puede notar que la subescala de ayuda del profesor mejoró, lo que indica que el profesor optimó notablemente la forma de relacionarse con sus alumnos y brindarles ayuda. Mientras que las subescalas de implicación y afiliación muestran puntajes muy similares tanto en el pre como en el post; mostrando que no hubo un cambio significativo en el grado de interés que tienen los alumnos por las actividades en clase y que disfrutaban de la

misma forma del ambiente en clase; tampoco cambió su percepción del nivel de amistad y ayuda entre ellos.

Para la autoestima se observa una diferencia significativa entre el antes y el después, esto muestra que la autoestima positiva de los alumnos mejoró.

En cuanto al análisis de los 6 factores, los puntajes estandarizados exponen que los factores 4 y 6 no muestran alguna diferencia significativa, esto quiere decir que los aspectos relacionados con familia y escuela no se optimizaron; mientras que los factores 1, 2, 3 y 5 expresan un cambio significativo entre el antes y el después ya que incrementaron los valores.

Los datos anteriores señalan que los alumnos no mostraron haber mejorado la percepción de la relación en casa con sus padres (factor 4), ni expresaron sentir mayor gusto por la escuela y las actividades dentro de ésta después de la intervención (factor 6). Recordando que ambos factores en ningún momento tendieron a valores negativos.

Por otra parte los alumnos expresaron sentirse más valiosos, aceptados, respetados por sus compañeros y tomados en cuenta (factor 1); mostraron sentirse más seguros al realizar actividades sin necesitar la aprobación de otros para sentirse queridos o aceptados (factor 2); lograron aceptarse físicamente, así como sentirse más confiados, capaces e independientes en la realización de actividades (factor 3); obtuvieron sentirse más seguros de sí mismos, cómodos consigo mismos y mayor confianza al relacionarse con las personas (factor 5).

Lo anterior nos indica que los factores 1, 2, 3 y 5 se modificaron gracias a la intervención realizada en este grupo de primaria, permitiendo así que percepciones referidas a nivel personal y social se optimizaran.

Comprobando así el gran impacto que según Coopersmith (1967) y Alonso (2005) tienen los aspectos sociales sobre los aspectos afectivos de una persona, ya que si una persona se percibe querida, aceptada y valorada por los demás propiciará a que se sienta como una persona capaz, significativa y valiosa; en

pocas palabras, si se siente bien en cuanto a sus relaciones sociales (autoestima social) esto favorecerá a que se sienta bien consigo mismo (autoestima afectiva).

Posteriormente se hizo un análisis de correlación de Spearman para probar si hay relación entre el clima y la autoestima. Los resultados mostraron que existe relación entre la subescala del clima “afiliación” y autoestima.

En la tabla 2 se presentan los resultados de la correlación realizada entre las subescalas del clima y los factores de la autoestima.

Tabla 2. *Correlación entre las subescalas/factores de clima y autoestima en el posttest.*

Clima	Autoestima						Autoestima total
	F1 Devaluación a nivel social	F2 Inseguridad	F3 Aspectos negativos de la autoestima	F4 Familia	F5 Inseguridad	F6 Escuela	
Implicación	.22	.44	-.01	.21	.46*	.28	.44
Afiliación	.59**	.33	.24	.46*	.52*	.44	.75**
Ayuda del profesor	.51*	-.15	-.02	.31	.38	.05	.37
Clima total	.47*	.18	-.01	.67**	.57**	.27	.61**

* p< .05 ** p< .01

Tal como lo muestra la tabla 2 la subescala de afiliación es la que presentó más correlaciones con la autoestima pues se asoció con tres de sus factores: devaluación social, familia e inseguridad, los cuales tienen que ver con aspectos de interacción y confianza en sí mismo.

Esto muestra que los alumnos al percibir una buena afiliación también perciben una mejor valoración social, mayor confianza para relacionarse, mejor apreciación de las relaciones familiares y mayor seguridad y confianza en sí mismo.

La correlación comprueba que para los alumnos son importantes las relaciones que llevan con sus iguales, como se llevan entre sí, las ayudas entre ellos y las amistades (subescala afiliación) para el desarrollo y reafirmación del

autoconcepto y consecuentemente el desarrollo de la autoestima (Rubin, Priece y de Rosier, 1995, en Verduzco, 2004). Esto demuestra que el tipo de interacciones sociales que mantengamos influirá en cómo nos sentimos y la confianza en nosotros mismos que desarrollemos.

De manera adicional se realizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para revisar si existen diferencias en la autoestima y percepción del clima entre niños y niñas. Los resultados se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Comparación entre las medias de *Clima* y *Autoestima* por sexo, en el pre y postest.

Variable	Pre				Z	Post				
	Mujer		Hombre			Mujer		Hombre		
	Media	D.E.	Media	D.E.		Media	D.E.	Media	D.E.	
Clima										
Implicación	14.67	1.93	16.10	1.72	-1.36	14.78	2.27	15.00	1.33	-0.29
Afiliación	16.56	1.50	16.10	2.23	-0.33	17.11	2.36	16.70	2.75	-0.33
Ayuda del Profesor	15.67	1.73	15.10	2.13	-0.70	17.00	1.22	16.00	1.33	-1.51
Total Clima	46.67	3.87	47.30	4.83	-0.45	48.89	5.06	46.60	4.45	-1.06
Autoestima										
F1										
Devaluación a nivel Social	5.77	2.04	6.40	2.45	-0.87	6.66	2.50	6.60	1.83	-0.37
F2										
Inseguridad	0.77	0.83	1.40	1.17	-1.19	1.33	1.11	2.40	0.84	-2.07
F3 Aspectos negativos de la autoestima	3.22	1.39	3.50	2.06	-0.45	4.66	1.22	5.00	1.15	-0.59
F4 Familia	4.22	0.83	3.80	1.13	-0.77	3.88	0.78	3.80	0.91	-0.08
F5										
Inseguridad	2.88	1.76	2.90	1.72	-0.04	4.33	1.22	4.20	1.54	-0.12
F6 Escuela	2.22	0.97	2.20	0.91	-0.08	2.33	0.70	2.10	1.10	-0.26

Nota: ningún valor z fue significativo

La tabla 3 nos indica que no existe una diferencia en la autoestima ni la percepción del clima entre niños y niñas, ya que tanto en el pre como en el post los niños y las niñas tienen puntajes muy similares en ambas áreas.

Analizando las subescalas del clima se muestra que las niñas y los niños muestran el mismo interés por la clase y las actividades en el salón y que disfrutan de la misma forma del ambiente en clase (subescala implicación), también perciben niveles semejantes de amistad, ayuda y unión entre compañeros (subescala afiliación), al igual que un grado similar de apoyo, comunicación, confianza, interés, preocupación y amistad por parte del maestro (subescala ayuda del profesor).

Referente a la autoestima se observa que en todos los factores los puntajes son muy similares tanto en hombres como en mujeres; mostrando que los alumnos, sin importar sexo, se sienten igual de valiosos, aceptados, respetados, tomados en cuenta, tienen la misma confianza al relacionarse con las personas (F1), se sienten igual de seguros y confiados en sí mismos al realizar actividades sin necesitar la aprobación de otros para sentirse queridos o aceptados (F2), sienten la misma capacidad e independencia en la realización de actividades (F3), la percepción que tienen de sus relaciones familiares es similar (F4), sienten la misma seguridad y confianza en sí mismos (F5) y su gusto por las actividades escolares es el mismo (F6).

5.2.- Análisis cualitativo

En esta parte se llevó a cabo el análisis cualitativo de las observaciones y retroalimentaciones realizadas al docente a cargo del grupo de tercero durante la intervención. A partir de las observaciones, sesión a sesión, y con base en lo obtenido en la rúbrica se hizo la retroalimentación al docente para mejorar cada categoría.

5.2.1.- Observaciones en clase

Durante las 13 observaciones que se hicieron, se evaluó el desempeño del docente en las siete categorías consideradas en la rúbrica, con puntuaciones que iban de 1 a 4 en donde 1 es “no responde”, 2 “deficiente”, 3 “bien” y 4 “muy bien”.

En la tabla 4 se presentan las puntuaciones que obtuvo el docente en las diferentes categorías en cada observación. Se puede ver que el docente logró la puntuación máxima de forma más rápida en la categoría 4 (comunicación respetuosa) pues lo logró en la cuarta sesión. Posteriormente en la sesión 5 logró la puntuación máxima en las categorías 1 (llamarse por su nombre), 5 (escuchar a todos con atención) y 6 (respeto a la diferencia). En la sesión 6 logró la puntuación máxima en la categoría 7 (castigos) y por último en la sesión 10 logró la máxima puntuación en las categorías 2 (retroalimentación a la participación) y 3 (amabilidad al contestar dudas); siendo éstas las que al docente le resultaron con mayor dificultad modificar.

Lo anterior nos indica que el docente logró mejorar considerablemente en el tema de abordar y guiar las interacciones basadas en respeto en la sesión 10.

Tabla 4. *Evaluaciones de las rúbricas de interacciones en el aula basadas en respeto*

Categoría	Número de observación												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.- Llamarse por su nombre	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2.-Retroalimentación a la participación	1	1	2	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4
3.-Amabilidad al contestar dudas	1	1	2	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4
4.-Comunicación respetuosa	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5.-Escuchar a todos con atención	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
6.-Respeto a la diferencia	2	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
7.-Castigos	1	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4

5.2.2.- Retroalimentaciones al docente

Para analizar cada una de las sesiones realizadas con el docente se elaboró una tabla en la cual se muestra la relación entre las observaciones en clase, las retroalimentaciones al docente y las reflexiones logradas por éste, pues es importante revisar que los sucesos observados en clase daban la pauta de los puntos a tratar durante las retroalimentaciones al docente y según éstas el docente reflexionaba acerca de las situaciones que necesitaba modificar o abordar en clase para lograr interacciones respetuosas entre los miembros del grupo. (Ver anexo 7).

Sesión 1

En la primera sesión las categorías que necesitaban mayor atención eran la 2 (retroalimentación a la participación), 3 (amabilidad al contestar dudas) y 7 (castigos) pues en éstas el docente obtuvo una puntuación de 1 ya que se

observaron burlas entre compañeros por formas de expresarse y el docente no intervino.

En las categorías restantes obtuvo 2 puntos, pues se pudo observar que los compañeros se gritaban, se insultaban y no se escuchaban entre sí, y aunque el maestro intervenía, no explicaba la importancia de no realizar esas conductas, solo marcaba el no hacerlo como una orden.

La retroalimentación fue encaminada a que el maestro reflexionara acerca del tipo de interacciones y conductas que observaba dentro de su aula. También a qué pensará en lo que él podría hacer para mejorar dichas conductas e interacciones.

Con ello las reflexiones del maestro fueron que debe reforzar positivamente las conductas deseadas de los alumnos. Trabajar en intolerancia y respeto. Explicar a los alumnos por qué ciertas conductas no son permitidas, importancia de crear normas dentro del salón.

Sesión 2

En esta sesión las categorías que necesitaban mayor intervención seguían siendo la 2 (retroalimentación a la participación) y 3 (amabilidad al contestar dudas), con puntuación de 1. El docente no contestaba las dudas de los alumnos de forma respetuosa ni clara, al dar retroalimentación hacía caras de descalificación y se burlaba por las formas de hablar de sus alumnos, permitiendo que los alumnos igual se burlaran de sus compañeros, al equivocarse, al participar o por su forma de expresión al hacerlo.

En las categorías restantes obtuvo una puntuación de 2, pues el docente en algunas ocasiones explicaba por qué no debían realizar ciertas conductas pero en otras no, aunque el vocabulario empleado por el docente en las explicaciones era complicado de entender para los alumnos.

En cuanto a la categoría 4 (comunicación respetuosa) el docente permitía que los alumnos se burlaran de otros o hicieran bromas acerca de su aspecto y si llegaba a intervenir solo callaba a los que se burlaban.

En la categoría 5 (escuchar a todos con atención) el docente no permitía que se interrumpieran pero no explicaba la importancia de escuchar a los compañeros, solo callaba a los que hablaban.

Durante la retroalimentación al docente se realizaron preguntas de reflexión acerca de la forma de aclarar dudas o retroalimentar a los alumnos, la reacción de los alumnos cuando sus compañeros se equivocan al hablar, que hacer para que los alumnos cumplan con normas y tengan límites y qué hacer con los alumnos distraídos.

El docente reflexionó acerca del contexto de sus alumnos, que llegar a la autorregulación de los alumnos es un proceso largo y lento, que es importante decirles a los alumnos que sus actos tienen consecuencias, hacer ver a los alumnos que en la escuela hay reglas, que él debe poner atención a los insultos o bromas entre compañeros, es importante intervenir en las faltas de respeto, es importante dar instrucciones claras, se debe trabajar con los alumnos que se distraen.

Sesión 3

Las categorías 2 (retroalimentación a la participación) y 3 (amabilidad al contestar dudas) obtuvieron las puntuaciones más bajas, aunque el docente logró obtener una puntuación mayor, antes 1 punto ahora 2 puntos, pues seguía corrigiendo las formas de expresión incorrectas de los alumnos de forma sarcástica, pero ahora daba opciones de cómo expresarse correctamente.

En la categoría 4 (comunicación respetuosa) obtuvo 3 puntos, pues en ocasiones si explicaba porque no es permitido molestar a sus compañeros pero en otras ocasiones sólo callaba a quien molestara en clase.

En la categoría 7 (castigos) tuvo 2 puntos ya que evitaba los castigos pero no hablaba con los que presentaban conductas no deseables ni llegaba a acuerdos claros con ellos.

La retroalimentación durante esta sesión se dirigió a hablar acerca de las distracciones en clase, que hacer para abordarlas o evitarlas, cómo aborda las burlas por forma de expresión entre compañeros, felicitarlo por que comienza a explicar la importancia de no molestar a los compañeros.

El docente reflexionó acerca de la importancia de explicar a los alumnos antes de comenzar la actividad que hay que poner atención y la importancia de guiar las interacciones en clase ya que tiene beneficios tanto para él como para el grupo.

Sesión 4

Las categorías 2 (retroalimentación a la participación) y 3 (amabilidad al contestar dudas) tuvieron 2 puntos ya que el maestro contestaba dudas de forma burlona, no había retroalimentación cuando un alumno se equivocaba y era sarcástico con las participaciones de los alumnos.

En la categoría 4 (comunicación respetuosa) logró la puntuación máxima pues ya explicaba a los alumnos por qué no se permiten ciertas conductas.

En la retroalimentación se habló de cómo había visto el maestro las interacciones y como las había abordado hasta el momento, cómo habían funcionado sus intervenciones, cual es la importancia del monitoreo y la retroalimentación.

Las reflexiones que el maestro logró fueron que en ocasiones es importante hablar con los alumnos personalmente y no frente al grupo y la importancia de crear reflexión en los alumnos acerca de sus actos.

Sesión 5

En las categorías 2 (retroalimentación a la participación) y 3 (amabilidad al contestar dudas) la puntuación siguió en 2 puntos, puesto que el docente seguía siendo sarcástico al retroalimentar y corregir errores.

En la categoría 4 (comunicación respetuosa) se mantuvo con 4 puntos y en la 5 (escuchar a todos con atención) logró 4 puntos. El maestro ya explicaba a los alumnos lo importante que es levantar la mano para participar y explicaba que es necesario que escuchen a sus compañeros porque todos tienen cosas importantes que compartir

En la retroalimentación se felicitó al maestro por explicar a los alumnos la importancia de escuchar, se habló de su forma de abordar las respuestas incorrectas de los alumnos.

El maestro reflexionó acerca de la importancia de hacer que los alumnos piensen en los beneficios de levantar la mano y escuchar a todos al participar, reconoció que había notado un cambio en las interacciones dentro de su salón y reflexionó acerca de que es importante involucrar a todos los alumnos y hacerlos participar aunque se equivoquen.

Sesión 6

Las categorías 2 (retroalimentación a la participación) y 3 (amabilidad al contestar dudas) siguieron teniendo 2 puntos aunque el docente daba buena retroalimentación ante el conflicto, explicaba por qué no hay conflicto en donde los alumnos creen que si lo hay pero utilizaba palabras que no están al nivel de los alumnos.

Las categorías 4 (comunicación respetuosa) y 5 (escuchar a todos con atención) siguieron siendo evaluadas con 4 puntos.

En la categoría 7 (castigos) logró una puntuación de 4 pues hablaba personalmente con los alumnos en conflicto para entender su comportamiento y evitaba castigos, dando solución a los conflictos.

En la retroalimentación se dialogó de lo que ocurre cuando él sale del salón, de la importancia de felicitar a los niños que antes se peleaban y ahora ya no, importancia de utilizar palabras que entiendan los alumnos, los cambios que ha notado en este tiempo que ha intervenido en las faltas de respeto.

El maestro reflexionó que es importante hacer sentir bien a sus alumnos, reconocer sus habilidades y cualidades, la importancia de reforzar las conductas deseables y felicitar a los alumnos por ellas, reflexionó que no es necesario regañar para que los alumnos entiendan, que si él cambia su forma de dar clase sus alumnos igual tendrán cambios favorables, considerar las palabras empleadas para que los alumnos comprendan lo que les quiere decir, la importancia de ayudar a sus alumnos.

Sesión 7

En las categorías 2 (retroalimentación a la participación) y 3 (amabilidad al contestar dudas) el docente logró la puntuación de 3. El docente ya no se mostraba sarcástico al retroalimentar, contestaba dudas de forma más clara y con mejor carácter y felicitaba las participaciones acertadas.

En las categorías 4 (comunicación respetuosa) y 5 (escuchar a todos con atención) tuvo 4 de puntuación. El docente explicaba la importancia de no interrumpir creando reflexión en los alumnos, guiaba las interacciones para que no hubiera conflictos, explicando y no solo callando a los alumnos.

En la categoría 7 (castigos) tuvo una puntuación de 4 ya que el docente hablaba personalmente con los alumnos que tenían conflictos, evitando los castigos y llegando a acuerdos con ellos.

En la retroalimentación se habló de cómo refuerza las conductas positivas y los cambios en los alumnos, se reafirmó que ya explica la importancia de escuchar, que pasa con los arremedos y apodos en clase, cómo considera las mediaciones que ha tenido y en que le ha servido.

El profesor reflexionó que hay que recompensar las conductas deseables de los alumnos, que no hay que regañar por regañar sino hacer que los alumnos se escuchen y se respeten entre ellos, cómo hacer que cambien las conductas no deseables, no sancionar, escuchar a alumnos, importancia de la autorregulación, los alumnos pueden cambiar y como se va trabajando se espera que lleguen a la autorregulación.

Sesión 8- 13

El docente logró en todas las categorías una puntuación de 4

En la sesión 10 el docente logró mejorar considerablemente en las categorías 2 (retroalimentación a la participación) y 3 (amabilidad al contestar dudas), pues finalmente retroalimenta de forma no sarcástica, aclara dudas de forma clara y no permite que los alumnos se burlen de sus compañeros o se griten al participar.

Con los datos anteriores se observa como con el transcurso de las retroalimentaciones el docente tuvo un avance notorio en cuanto a darle importancia a los sucesos sociales y guiarlos, pero no sólo guiarlos sino explicar su importancia a los alumnos y hasta crear reflexión en ellos de las conductas que pueden realizarse y las que deben modificar; ahora les da una explicación más clara de ello, ya que antes solo gritaba y regañaba, llamaba la atención, ahora hace que los alumnos traten de entender la conducta que tienen y que ellos mismos se den cuenta de que no es aceptable.

Por otro lado el docente también modificó la forma en la que se dirige a sus alumnos, ya felicita, corrige dudas de forma más clara y menos sarcástica, ha ido disminuyendo el sarcasmo.

Promueve que todos se escuchen en clase, impulsa a los alumnos más callados a que participen y además comienza a reforzar conductas deseables.

También se nota como con esas retroalimentaciones el docente logró reflexiones importantes para su práctica, ahora se concientizó de su labor como guía de las interacciones en clase, se percató que si es consistente en esa guía los alumnos poco a poco van aprendiendo a autorregularse, sabe que debe hablar más al nivel de sus alumnos, una reflexión muy importante que realizó al docente fue que sabe que debe tomar en cuenta el contexto de sus alumnos y no separarlo de la escuela sino conjuntarlo y así modificar conductas, también él aprendió a escuchar a sus alumnos, a ser menos autoritario, a hacer que entre los alumnos se escuchen, a promover la participación de los alumnos tímidos y a reforzar conductas deseables, no solo tomar en cuenta las conductas no deseables, sino también recompensar y reforzar las deseables.

5.2.3.- Cuestionarios al docente

En este apartado se analizan las respuestas del maestro de tercero en los cuestionarios aplicados de clima en el aula, interacciones profesor- alumno y normas de convivencia antes y después de la intervención.

Por cuestiones de confidencialidad el nombre del docente se modificó. En esta investigación se llama Alfonso.

- **Pre**

Los resultados obtenidos de los cuestionarios iniciales realizados al docente son los siguientes:

En cuanto al cuestionario acerca del clima en el aula, en éste el docente reconoce la importancia de generar un clima apropiado para el aprendizaje, ya que este factor puede propiciarlo u obstaculizarlo, también reconoce que se necesita tanto del docente como del alumno para trabajarlo; habla del aspecto físico como principal componente del clima, así como el aspecto cognitivo de los alumnos, las

interacciones y las actividades; destaca que en su salón necesitan mejorarse los acuerdos y la impulsividad. Menciona que es importante tomar en cuenta las características de los alumnos y que tiene mucho que ver la forma en la que se sienten tanto alumnos como el docente a la hora de la clase. Por ello para promover el clima en su salón de clases trata de empezar el día con una buena actitud. Al respecto el docente dice lo siguiente:

“el clima dentro del salón significa generación de las circunstancias adecuadas para poder fabricar la oportunidad de aprender algo, disponibilidad del alumno-maestro para colaborar en su elaboración...considero el aspecto físico como un primer momento, así como la forma de interactuar entre los alumnos, alumno- maestro y el marco de referencia en el cual se pretende plantear la actividad (grado de desarrollo físico y cognitivo)...como docente centro mi trabajo en las características del alumno, reflexiono en cómo me siento antes de comenzar la jornada y trato de comenzar el día con una buena actitud, sin embargo existen momentos en que tanto los alumnos y yo no estamos dispuestos a trabajar.” (Alfonso, comunicación personal, 25 de octubre de 2012).

Por otra parte, respecto a las interacciones profesor- alumno basadas en respeto el docente expresa que interactuar es inevitable y por eso es importante que las interacciones sean tolerantes y empáticas para establecer relaciones de trabajo basadas en el respeto y la colaboración para favorecer el trabajo y las actividades en clase, reconoce que lo que sucede dentro del salón de clases está influenciado en gran medida por el contexto familiar del alumnado, ya que los alumnos llegan al salón con ciertas formas de relacionarse las cuales han sido aprendidas en casa y no siempre ese aprendizaje es positivo, es por eso que dentro del salón de clases es necesario trabajar sobre reglas y límites claros para desarrollar el control de los alumnos, su autorregulación, su impulsividad, aprender a trabajar cooperativamente porque son individualistas y aprender a escuchar al otro para que de esa forma se contribuya a mejorar su forma de interactuar en clase. Referente a esto el docente expresa:

“La interacciones se dan de manera natural, ya que es un proceso permanente de socialización...son importantes, pues establecer relaciones de trabajo basadas en respeto y la colaboración permiten desarrollar mejor las actividades...las interacciones basadas en respeto son

tolerantes, empáticas y basadas en límites claros y no ambiguos...el aprender a trabajar cooperativamente aún falta mucho, pues ante todo anteponen su individualidad antes de escuchar al otro. El trabajar mediante la cooperación entre iguales requiere de tiempo pues su vida familiar carece de procesos de socialización positivos, no en la mayoría de alumnos pero sí en un número significativo.” (Alfonso, comunicación personal, 29 de noviembre de 2012).

En cuanto a las normas de convivencia el maestro las describe como los comportamientos que se esperan tener para poder crear un ambiente social adecuado, equilibrado y libre, éstas permiten la convivencia con las personas de forma más empática.

Expresa que la importancia de las normas radica en que las personas debemos aprender a adaptarnos y comportarnos en diferentes escenarios.

La forma en que él establece las normas en clase es tomando en cuenta las necesidades de los alumnos, evitando problemáticas o bien buscando solucionarlas. Además reconoce la importancia de ser consistente en el establecimiento y seguimiento de las normas sí lo que se busca es que los alumnos aprendan a adaptarse a diferentes escenarios sociales. Al respecto dice:

“Las normas de convivencia son comportamientos que se esperan tener para poder crear un ambiente social adecuado, equilibrado y libre, es decir, donde cada persona pueda ser quien es sin temor a ser segregado, atacado o ignorado. Son importantes porque al ser un grupo social y compartir el mismo espacio se requiere reglas nuevas pues no pueden comportarse igual en casa y escuela...las normas deben realizarse considerando la opinión de los alumnos en aquellas cosas que los molestan o inquietan, dando soluciones a futuras problemáticas... es importante que las normas sean consistentes, pues se busca que los alumnos se incorporen y adapten rápidamente a cualquier escenario social.” (Alfonso, comunicación personal, 23 de abril de 2013).

- **Post**

Después de los temas revisados durante el curso de formación docente se aplicaron nuevamente los cuestionarios que inicialmente contestó el maestro.

En cuanto al tema del clima en el aula, el docente reconoce y resalta la existencia de un clima social dentro del aula, en el cual influyen las condiciones que rodean la relación social entre alumnos y maestro. Menciona que éste es inherente al hecho de educar por lo cual es un factor determinante para el aprendizaje. El docente reflexiona acerca de la enseñanza, comprendiendo que ésta es un proceso de formación de alumnos en todas las áreas: afectiva, social, emocional; y no solamente en el aspecto cognitivo. Por eso el docente expresa: *“la enseñanza va más allá del trabajo de contenidos, pues también implica la formación social.”* (Alfonso, comunicación personal, 11 de junio de 2013).

Después de la intervención el maestro percibe el clima en su salón de clases de manera positiva enfatizando la importancia del seguimiento y constante evaluación para cuidar que las normas, reglas, respeto y convivencia armónica continúen debido a que es un proceso continuo.

El docente expresa que él para promover el clima en su salón de clases aborda las conductas que necesiten ser tomadas en cuenta tratando de promover la reflexión en sus alumnos sobre las consecuencias positivas y negativas de sus actos y comenta lo siguiente:

“El clima social son las condiciones que rodean la relación social entre alumnos y maestro... e influye determinantemente en el aprendizaje, el clima en clase es positivo pero requiere constante evaluación debido a que es un proceso continuo y nunca agotado...Yo promuevo el clima social mencionando la conducta, se reflexiona sobre las consecuencias negativas y positivas, tratando de promover la reflexión.” (Alfonso, comunicación personal, 11 de junio de 2013).

En cuanto a las interacciones profesor- alumno basadas en respeto el docente describe las interacciones como: *“relaciones que se dan entre profesor y alumnos, siendo inherentes debido a que somos seres sociales... en donde es necesario hablarse por el nombre, establecer acuerdos donde prevalezca la armonía y convivencia pacífica y evitar señalamientos, burlas, evidenciar errores o faltas. Siendo importante su labor para señalar*

conductas inapropiadas dentro y fuera del salón con el fin de que los alumnos identifiquen la forma más apropiada de convivir.” (Alfonso, comunicación personal, 18 de abril de 2013).

El docente trabaja con sus alumnos sobre normas claras que dan pie al tipo de interacción aceptable para que sean asertivas, positivas y respetuosas. Aun así el docente menciona que con el paso del tiempo al notar nuevas situaciones debe modificar las normas para dar pie a una nueva forma de actuar, creando reflexión sobre la forma de vivir tratando de generar un cambio positivo en la conducta de cada alumno, para ese fin el docente menciona que:

“Desde el principio se estableció el cómo interactuar de forma positiva, asertiva y respetuosa; sin embargo en el diario convivir van sucediendo situaciones nuevas que permiten pensar sobre lo sucedido y son aprovechadas para dar pie a una nueva forma de actuar...las interacciones se convierten en un experimente social donde se reflexiona sobre la forma de vivir y convivir tratando de generar un cambio positivo en la conducta de cada alumno.” (Alfonso, comunicación personal, 18 de abril de 2013).

Respecto a las normas de convivencia, el maestro las describe como: *“acuerdos para el buen vivir” (Alfonso, comunicación personal, 23 de mayo de 2013)*, son importantes, ya que reflejan el ideal para comportarse correctamente, cuidando el respeto, la tolerancia y la igualdad entre alumnos; deben quedar por escrito de manera clara.

Según el maestro para establecer las normas se deben tener comunes acuerdos con los alumnos, revisarlas constantemente y reformularlas si es necesario. Se debe ser consistente ya que solo a través del trabajo permanente se logra que el alumno convierta la rutina en un hábito, es decir que forme parte de él.

Por ello el maestro destaca: *“...el trabajo permanente logra convertir la rutina en un hábito.” (Alfonso, comunicación personal, 23 de mayo de 2013).*

5.2.4.- Comparación cuestionarios al docente pre- post

Según las respuestas del maestro se observa que antes de la intervención el docente de 3° le daba importancia al clima que se generara en clase, ya que lo veía como un factor para propiciar el aprendizaje, se sabe parte fundamental para desarrollarlo y guiarlo, así como reconoce que las interacciones son un componente importante para el clima y es por ello que deben ser respetuosas para optimizar el ambiente de trabajo de alumnos y docentes. De la misma forma el docente reconoce que el ambiente físico del salón debe considerarse para dar clase, que las normas son indispensables y que el trabajo en equipo es favorecedor. El docente menciona la importancia de considerar las características de los alumnos, la forma en la que se sienten tanto ellos como el docente, el nivel cognitivo de sus alumnos y el tipo de actividades.

Y después de la intervención observamos que para el docente el clima se genera por las condiciones sociales y es inherente al hecho de educar, teniendo un papel fundamental en el aprendizaje. Para él éste será positivo en medida que se trabajen las normas, el respeto y la convivencia armónica. Siendo indispensable el trabajo continuo, creando reflexión constante en los alumnos acerca de sus conductas. Para él la enseñanza no solo implica una adquisición de conocimientos sino también una formación social.

Por otra parte, para él las interacciones son las relaciones entre los miembros del grupo y están dadas por una serie de principios. Él se percibe como un agente importante para promover las interacciones positivas a través de la reflexión para así generar cambios positivos en los alumnos que mejoren la convivencia en clase.

Finalmente entiende las normas como acuerdos mutuos que deben establecerse desde un principio de forma clara, revisarse y reformularse a lo largo del ciclo. Y deben trabajarse consistentemente.

Haciendo una comparación entre el antes y el después de la intervención se nota un cambio en los esquemas en cuanto a los temas abordados, si bien él ya tenía ciertos conocimientos, ahora ha aumentado información a la ya existente, enriqueciendo así sus esquemas, pues antes sabía que el clima era un factor importante para el aprendizaje, él se sabía agente indispensable para fomentarlo en clase y reconocía la importancia de las normas de convivencia para mejorar las interacciones. Empero abordaba poco o nada en la importancia de trabajar el respeto, la socialización, convivencia armónica, buen vivir, crear reflexión en los alumnos acerca de sus actos, hacerles ver a los alumnos consecuencias negativas y positivas de sus acciones así como tener acuerdos mutuos.

Fue después del curso de formación que enfatizó estos puntos, además modificó su visión del clima y de la enseñanza, pues para él los factores más importantes, y los cuales abordaba en clase, eran los físicos, los de organización y cognición; posteriormente puntualizó de manera más precisa el gran papel del factor social, emocional y afectivo tanto de los alumnos como de él; así como la importancia de la formación social y contexto de los alumnos; conduciéndolo a considerar de igual manera dichos factores.

“...es un compromiso profesional, se debe hacer pero es muy difícil y en sí la labor docente, pues hay muchas limitantes, el mismo sistema no apoya y se piden muchos objetivos a cumplir que es difícil cubrirlos y a la vez manejar estos otros aprendizajes de conducta, valores y comportamiento... y no somos magos, pero en algo podemos ayudar.” (Díaz, J., comunicación personal, 26 de abril de 2013).

Aunado a esto, antes solo hablaba de respeto, pero ahora no solo habló de él, sino que conoció y aplicó principios para lograr fomentarlo.

Algo aún más importante fue su reflexión acerca de que el trabajar el clima en el aula es un proceso que necesita seguimiento y evaluación constante; así como reconocer que para lograr todo lo que él logró se necesita de alguien que supervise y guíe la labor docente en clase.

“...el hecho de que alguien ajeno a la clase esté viendo que haces bien, que no, en qué puedes mejorar si te ayuda, porque tanto se ha trabajado que llega a una concientización y se vuelve un hábito el estar abordando esas faltas de respeto entre los alumnos. Ya lo ves como algo que debes hacer, como una práctica constante.” (Díaz, J., comunicación personal, 26 de abril de 2013).

“...que alguien de forma amable e imparcial venga a hacerte ver tus errores para que tú te des cuenta que la estás regando y cambiarlo, por qué eso hace falta, que alguien te haga ver tus errores y que no te los diga sino que te ayude a que por ti mismo te des cuenta.” Díaz, J., comunicación personal, 31 de agosto de 2013).

Después de la información recabada a partir de los cuestionarios realizados al docente se puede percibir que éste tenía conocimientos muy generales acerca de los temas abordados: clima social, interacciones profesor- alumno basadas en respeto y normas de convivencia; desconociendo información relevante y específica tal como la importancia de los factores sociales, emocionales y afectivos, importancia de la educación versus enseñanza, los 4 pilares de la educación, principios del respeto: la buena comunicación, llamarse por su nombre, amabilidad al contestar dudas y al retroalimentar, formas de implementar castigos, escucha activa y respetar las diferencias; relevancia de hacer mención y recordatorio de las normas en clase cuando es necesario, creando por adelantado sanciones recíprocas a la falta en caso de no cumplirse, resaltar valores como el respeto, la empatía, solidaridad, crear reflexión en los alumnos acerca de sus actos, de las consecuencias de sus acciones y reflexionar y considerar los sentimientos de los demás. Estas ideas del docente le impedían conceptualizar, conocer y reflexionar de forma más global en los temas, lo cual no le permitía aplicar sus conocimientos en la práctica cotidiana dentro del salón de clases.

Como vemos, gracias a la información brindada durante el curso de formación docente y a las mediaciones realizadas hacia el docente de 3°, éste logró incorporar información nueva a sus esquemas que le permitieron conocer a mayor profundidad y con mayor claridad los temas, permitiéndole hacer un

reajuste de sus esquemas que lo condujeron a construir formas eficientes de desarrollar, mantener e incrementar un clima positivo en clase.

CAPÍTULO SEXTO

CONCLUSIONES GENERALES

A continuación de forma general se hará un repaso de todo lo que se puede concluir a partir del trabajo realizado durante los diez meses de intervención y los datos obtenidos, así como de los resultados descritos.

De acuerdo al trabajo presentado se puede concluir que efectivamente la educación implica una gran variedad de factores que influyen en el proceso enseñanza- aprendizaje, factores que no son excluyentes, pues de una o de otra forma influyen en la manera de enseñar del docente y en el cómo los alumnos aprenden.

De forma específica, en el salón del grupo de tercer grado, con las observaciones se vio que el clima varía según la actividad que los alumnos realicen, si la actividad es entretenida y fácil la hacen bien, sin problemas, en cambio sí es difícil y aburrida se comportan inquietos y hay más conflictos; también depende de cómo se encuentre emocional o físicamente el docente al dar la clase, si está cansado se enoja más, pero si está con ánimos es más relajado, con sentido del humor y menos regañón; de la misma forma depende como se encuentren física y emocionalmente los alumnos, si están inquietos no quieren trabajar y hay muchos conflictos, pero si van con ganas de aprender y de hacer actividades están más tranquilos en clase y más participativos y cooperativos; de la misma forma si hace calor o frío influye, ya que se notó que cuando hace mucho frío no tienen ganas de hacer muchas cosas, pero si hay una temperatura agradable están muy activos.

Así pues, particularmente se pudo constatar que tanto el clima y la autoestima son variables a considerarse a la hora de hablar de educación, pues los alumnos se sintieron más cómodos en clase y con el docente cuando se percibieron más capaces, valiosos, seguros, confiados, queridos, mejor consigo mismos, más aceptados, respetados también cuando percibieron mejores

relaciones con sus iguales, basadas en respeto, cooperación, tolerancia y solidaridad (autoestima); así como percibir mayor ayuda entre compañeros y mayor interés y apoyo por parte del docente (ayuda del profesor). Esta información la expresó el docente de tercero al decir que tanto él como sus alumnos se notaban menos tensos en clase y más a gusto.

En cuanto los avances del docente:

Según los resultados cualitativos el docente logró guiar las interacciones de forma respetuosa, haciendo que los alumnos se llamaran por su nombre, que se respetaran sin importar como son, como se visten o como se expresan, también logró que todos se escucharan entre sí, que respetaran cuando alguien está hablando, que no interrumpieran para que la comunicación dentro del salón sea respetuosa.

En cuanto a las rúbricas se puede decir que en la categoría “castigos” se vio avance del docente, debido a que después ya prefería escuchar a sus alumnos y hablar con ellos para concientizarlos de sus conductas. En las categorías “retroalimentación a la participación”, “amabilidad al contestar dudas” y “comunicación respetuosa” resultaron cambios significativos, pues el docente guio la comunicación en el aula para que fuera respetuosa, modificó la forma en la que retroalimentaba a los alumnos, lo hacía de forma más clara, más respetuosa, de igual forma eliminó las malas caras o gestos desaprobatorios que realizaba al retroalimentar y con esto mejoró su conducta verbal. De la misma forma el docente disminuyó su sarcasmo al dar retroalimentación.

Además el docente se mostró equitativo, no mostró preferencias, trató por igual a sus alumnos, mostraba el mismo interés y brindaba el mismo apoyo sin importar género.

Y aunque el clima no resultó tener un cambio significativo, es importante reconocer que la competencia social fue tomada en cuenta y abordada por el docente en clase, pues promovió con sus alumnos buenas relaciones basadas en

escucha activa, buena comunicación, respeto por los demás, comportamiento pro-social y cooperación.

Algo notable es que las ayudas que necesitó el docente cada vez fueron menos, pues durante las observaciones el docente demostró que podía poner en práctica lo reflexionado en las retroalimentaciones, sin necesidad de tener una persona externa todo el tiempo a su lado haciéndolo reflexionar sobre su práctica, sin embargo se requiere de un apoyo que le ayude y lo guíe en el mantenimiento y surgimiento de futuras reflexiones.

Por último, aunque el maestro después de la intervención logró pulir su labor docente y al final ofrecía ayuda individualizada en el aspecto académico a sus alumnos, sería importante que el docente ofreciera ayuda y se vinculara más con sus alumnos en cuanto a mostrar interés por situaciones familiares o personales que les causen malestar.

Con todo esto y analizando los cuestionarios aplicados al docente acerca de los temas se demuestra cómo el docente por medio de preguntas estimuladoras reflexionó acerca de su actuar y del de sus alumnos y construyó formas de guiar y abordar las interacciones dentro de su salón de clases para así favorecer aún más el clima dentro del aula.

En cuanto a los avances de los alumnos:

Las competencias emocionales de los alumnos se desarrollaron aún más después de la intervención; en específico la autonomía emocional y social

En cuanto la autonomía emocional, los alumnos construyeron una imagen más positiva de sí mismos y lograron sentirse mejor y más satisfechos consigo mismos, lo cual propició a que los alumnos construyeran una autoestima más positiva.

Aunque de forma no significativa, la autonomía social se desarrolló, pues los alumnos se llevaban mejor entre sí, se apoyaban más, su comunicación era más respetuosa, sin insultos, se respetaban y aceptaban como son.

Recordando los objetivos de este trabajo se puede decir que:

1) Respondiendo a la pregunta ¿Cómo favorecer el clima social de un aula de una escuela primaria pública?

Mediante la realización de un programa de formación docente que conste de observaciones al maestro y su grupo en clase, así como de retroalimentaciones hacia el docente para analizar situaciones relevantes que necesiten ser abordadas en el aula, promoviendo en él reflexiones y fomentando la construcción de soluciones.

Al respecto es necesario destacar que gracias al trabajo realizado se pudo observar que el clima en el aula es un tema que se deja de lado, los docentes no siempre le dan la importancia necesaria o bien no saben cómo abordarlo en clase para promoverlo de forma positiva.

Respaldando lo anterior, instituciones como SEP, SEDF, RIEB, INEE se han percatado de ello, es así que en los últimos años se han desarrollado iniciativas e investigaciones por parte de estas instituciones que abordan de alguna forma problemáticas sociales dentro del ámbito académico, tales como la violencia entre iguales, la pérdida de valores y principios, el maltrato escolar, desigualdad de género y consumo de drogas.

Sin embargo, durante los diez meses de intervención los docentes de esta primaria pública expresaron la necesidad de programas que los capaciten, apoyen y guíen a ellos como maestros de forma permanente para poder implementar medidas y estrategias eficaces para favorecer el proceso enseñanza- aprendizaje, así como fomentar los valores en los educandos.

Es por ello que este programa de formación docente resultó muy apropiado para el maestro de tercer grado. De forma específica el maestro de tercero tenía noción de lo que es el clima positivo y de cómo promoverlo pero no bastaba con eso, pues presentaba desconocimiento a profundidad acerca del tema y además no siempre aplicaba lo que conocía del clima positivo en clase. Es por ello que debe trabajarse con los docentes para que esos conocimientos los pongan en práctica para que se concienticen y reflexionen de su actuar, lo cual es un proceso largo pero no imposible, pues conforme avanzaron las retroalimentaciones con el docente de 3° se fue concientizando, dándole mayor importancia a este factor. El programa con él permitió que reflexionara acerca del factor clima y de su labor como docente lo cual lo llevó a guiar las interacciones en clase y con ello mejorar su ayuda hacia sus alumnos.

Ahora bien, es necesario destacar que el primer paso es la concientización. El personal educativo debe conocer, sensibilizarse y reflexionar primeramente acerca de su gran labor como agentes educativos. Debe conocer y aceptar la variedad de factores que influyen en el proceso enseñanza- aprendizaje, los cuales en cierto porcentaje son responsabilidad, directa o indirectamente, de la escuela.

Así pues, se necesita de un grupo de profesionales comprometidos que trabajen en conjunto para realizar programas de capacitación docente que les ayuden a éstos a promover un clima social positivo, promoviendo a su vez en los alumnos valores pro-sociales que les ayuden a ser mejores personas, compañeros y estudiantes.

E indispensable es el seguimiento hacia el docente, se necesita de un psicólogo de planta que trabaje en conjunto con pedagogo, director y maestros para lograr un clima social positivo tanto en el aula como en el centro educativo que favorezca a su vez las interacciones sociales, la autoestima de los alumnos y el rendimiento académico.

2) ¿Habrá una correlación entre el tipo de clima desarrollado dentro del salón de clases y la autoestima de los alumnos de tercer grado de esta primaria?

Según los resultados obtenidos y su análisis, en el grupo de tercero de esta escuela primaria pública no existe una correlación entre el clima y la autoestima de los alumnos.

No obstante se puede hablar de una posible correlación entre la subescala del clima “ayuda del profesor” y la autoestima. Pues ambas variables mostraron beneficiarse después de la intervención. Lo cual podría implicar que a mayor ayuda del profesor mayor autoestima de los alumnos, específicamente referido a aspectos referidos a la devaluación a nivel social.

Esta posible correlación es un hallazgo importante, pues revela el trabajo realizado a lo largo de la intervención, con esto puede demostrarse que el trabajo llevado a cabo con el docente como: lograr que él abordara las situaciones no basadas en respeto y que lograra que los alumnos se respetaran, se llamaran por su nombre, se escucharan al hablar o participar en clase, así como mejorar las ayudas por parte de él hacia sus alumnos y su forma de retroalimentar tuvieron repercusión positiva en la devaluación social, lo cual quiere decir que los alumnos disminuyeron sentimientos negativos como: sentirse molestados por sus compañeros, tratados injustamente, excluidos, inferiores, ignorados.

Concluyendo que el hecho que el docente fomente las interacciones basadas en respeto propicia que los alumnos se valoren más, se acepten como son, se lleven mejor, se tomen en cuenta y no se molesten o se agredan.

Por consiguiente, si el profesor proporciona mayor ayuda, interés, aborda las situaciones irrespetuosas en clase, promueve el respeto, la escucha activa, la cooperación y ayuda entre compañeros influirá en cómo los alumnos se perciban, sientan y se valoren a sí mismos en relación a la devaluación a nivel social.

De esta forma se contesta a las tres preguntas de investigación planteadas al inicio del trabajo.

De la misma forma es importante reconocer y hacer explícitas las limitaciones de dicha investigación.

A modo de resumen se presenta una tabla de las conclusiones en cuanto a la autoestima, el clima social en el aula, la correlación entre ambas variables y el trabajo realizado con el docente de tercer grado (ver anexo 8).

6.1.- Limitaciones de la investigación

Afortunadamente la institución educativa mostró la mejor disposición para que se trabajara con los docentes, sin embargo una de las limitaciones más significativas es la actitud de los docentes al sentirse evaluados y observados en clase. Es por ello que es indispensable que las observaciones, mediaciones y comentarios hacia el docente sean de forma cien por ciento profesionales, conjuntas, con respeto e inspirando apoyo y complicidad, de lo contrario puede generar que el docente se sienta criticado, lo cual puede conducir a que éste se sienta agredido.

Fue por ello que al compartir y explicar la forma en la que se iba a desarrollar el proyecto de intervención con los docentes, solo el docente de tercer grado se interesó en recibir la ayuda. Los otros docentes mostraron cierta ansiedad y miedo, pues el ser evaluados y observados no es una tarea sencilla.

Es por eso que al realizar un programa de capacitación docente, el primer paso debe ser motivar a los maestros, para que se animen a ser apoyados y guiados.

Otra limitante es el tema, pues los docentes creen que su labor principal es el aprendizaje de los contenidos académicos establecidos en el currículo, dejando de lado el desarrollo de las condiciones favorecedoras, promover la autoestima de los alumnos, la educación de valores, de emociones, de principios, de conductas pro- sociales; se olvidan del “Educar para la vida”.

De la mano se encuentra una limitante más, la resistencia por parte de los docentes, pues su labor implica una serie de factores que deben considerar, y en ocasiones resulta agotador, por lo cual priorizan el cumplir con los contenidos curriculares.

Una limitante más son los horarios, pues todas las actividades de la intervención deben llevarse a cabo en horario escolar y sin intervenir en las clases. Entonces los únicos momentos que hay para trabajar son el receso o las juntas de consejo técnico.

Es necesario considerar todos estas limitantes para futuros trabajos, así como implementar nuevas formas de desarrollar tanto el clima social en clase como la autoestima, de la misma forma utilizar un programa de formación docente similar para diferentes capacitaciones.

6.2.- Recomendaciones para futuros trabajos

Primero me gustaría destacar el trabajo de la docencia.

Los maestros realizan una labor titánica y necesitan de profesionales afines que los apoyen y en conjunto logren mejoras educativas. A mi parecer, la docencia es un campo con muchas carencias, los profesores necesitan motivaciones, apoyos y seguimientos que los ayuden a mejorar su práctica y con ello a involucrarse más con sus alumnos y así mejorar la educación del país.

Por ello es indispensable trabajar arduamente en esta área: la educación, y así seguir elaborando proyectos de investigación y de intervención que mejoren el nivel personal, social, laboral, familiar y económico de las personas y con ello los niveles del país.

Es por eso que exhorto a los estudiantes de psicología, específicamente, para que se atrevan a trabajar con los docentes, pues si en alguien está el cambio es en ellos, los docentes tienen una gran responsabilidad para formar personas, eso es una tarea muy compleja y necesitan de ayuda externa y especializada para

llevarlo a cabo. Así que atrevámonos psicólogos a elaborar programas de formación docente, a capacitar a los agentes educativos.

Para ello propongo que se siga trabajando en variables como la autoestima y el clima en el aula desde el trabajo con el docente.

Y según los resultados obtenidos en las correlaciones se pueden observar tres posibles investigaciones futuras.

1) Para abordar la inseguridad de los alumnos y desarrollar en ellos sentimientos de aceptación, seguridad y confianza en sí mismos puede trabajarse en desarrollar el grado de implicación de los alumnos en clase por las actividades, tareas y contenidos; o bien mejorar el grado de afiliación, relaciones positivas y ayuda entre compañeros.

2) Para evitar las devaluaciones sociales entre alumnos, cómo ser tratado injustamente, molestado por los compañeros, excluido o ignorado puede mejorarse el grado de afiliación entre alumnos y promover la ayuda del profesor.

3) Para incrementar el grado de afiliación de las personas puede intervenir en sus relaciones familiares.

7.- REFERENCIAS

- Almenara, J. C., y Romero Tena, R. (2007). *Diseño y formación de TIC para la formación*. Barcelona: UOC.
- Alonso, J. M. (2004). *La educación en valores en la institución escolar: planeación- programación*. México: Plaza y Valdes.
- Alonso, J. M. (2005). *Manual Para Elaborar el Proyecto Educativo de la Institución Escolar*. España: Plaza y Valdés.
- Ancona, B. H. (2005). *Relación Madre e hijo: El apego y su impacto en el desarrollo emocional infantil*. Trillas.
- Arévalo, C. G. (2010). *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: GRAÓ.
- Bisquerra Alzina, R. (2001). *Educación emocional bienestar*. España: Monografías escuela española.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia, El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: WK educación.
- Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación, tutoría educación emocional*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Cabrera, P. R. (1995). *La mediación del aprendizaje*. En C. L. Vilorio, Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI (págs. 34-45). Venezuela: UCAB.
- Camacho, R. A. (2007). *Manos arriba/Hands Up: El Proceso De Enseñanza-aprendizaje/ the Process of Teaching and Learning*. México: ST.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 297-311.
- Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género. (2011). *Estudio sobre violencia entre pares (Bullying) en las escuelas de nivel básico en México*. Recuperado el 9 de julio de 2014, de Estudio sobre violencia entre pares (Bullying) en las escuelas de nivel básico en México: archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ias/Doc_25.pdf
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 153-178.

- Coll, C., y Solé, I. (1997). *La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*, II (págs. 315-333). España: Alianza.
- Coll, C., y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de educación*, 15-32.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (2005). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar*. España: Alianza Editorial.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (7 de enero de 2012). Recuperado el 28 de septiembre de 2012, de Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal: <http://www.cd hdf.org.mx/index.php/boletines/2019-boletines-072012>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H.: Freeman & Co.
- Cubero, R., Cubero, M., y Santamaría, Á. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de educación*, 71-104.
- Delors, J. (2007). *La Educación Encierra un Tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO.
- Díaz- Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Encuesta sobre la violencia en las escuelas del Distrito Federal*. (5 de diciembre de 2008). Recuperado el 9 de julio de 2014, de Encuesta sobre la violencia en las escuelas del Distrito Federal: archivo.e-consulta.com/.../educacion/?...encuesta-sobre...violencia-en-las
- Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- García, A. (2008). *La Disciplina Escolar*. Murcia.
- García, G., y Torrijos, E. (2003). *Vivir con valores. cómo fomentar los principios en los niños*. México: Quazar.
- Harsch, C. (2005). *Identidad del psicólogo*. México: Pearson Educación.
- Hernández Rojas, G. (1997). *Caracterización del paradigma cognitivo*. Recuperado el 31 de enero de 2014, de Caracterización del paradigma constructivista: http://comenio.files.wordpress.com/2007/10/paradigma_psicogenetico.pdf
- Henández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.

- Hernández Rojas , G. (2006). *Miradas constructivistas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Jiménez, T., y Lehalle, H. (2012). *La Violencia Escolar entre Iguales en Alumnos Populares y Rechazados*. Psychosocial Intervention.
- Loving, R. D. (2002). *Psicología social de las Américas*. México: PEARSON Educación.
- Milicic, N. y Arón, A. M. (2000). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. *Psykhé*, 9 (2), 117-123.
- Morató, M. T. (2006). "Sé trabajar, me sé ganar": autoconcepto del niño y de la niña rural en dos escuelas rurales. Bolivia: Plural editores.
- Murillo, F. J. (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-9.
- Nieves, M. (2011). *Las voces en la adolescencia sobre Bullying*. Estados Unidos de América: Palibrio.
- Ontoria, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno: Metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea.
- Pascual, C. (2010). *El clima en el aula de Educación Física*. En Arévalo, C. G. *Didáctica de la Educación Física* (págs.65-82) Barcelona: GRAÓ.
- Piñeros, L. J. (2004). *Dimensiones del mejoramiento escolar: La escuela alza vuelo*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Ramos, J. M. (2002). *La Calidad de las Instituciones Educativas y Algunas de sus Dimensiones Básicas*. *Revista de Educación*, 105-125.
- Rivera, M. (2011). *Las Voces en la Adolescencia Sobre Bullying*. Estados Unidos de América: Palibrio.
- RIEB. (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. Recuperado el 21 de marzo de 2014, de Plan de Estudios 2011 Educación Básica: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sito/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf>

- Roca, C. L. (s.f.). *Guía de orientaciones para el buen trato a niños y niñas en el Nivel Inicial*. Recuperado el 25 de agosto de 2012, de Guía de orientaciones para el buen trato a niños y niñas en el Nivel Inicial: ebr.minedu.gob.pe/dei/pdfs/guias/guia_del_buen_trato.pdf
- Rompelman, L. (2002). *Affective Teaching*. Oxford: University Press of America.
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51-60.
- Sánchez, C. (2009). *Nivel de implicación en Bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar*. Tesis que para obtener el grado de doctor en Psicología educativa y de la educación. Universidad de Murcia. Facultad de Psicología.
- Shaffer, D. R. (2007). *Psicología Del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. México: THOMSON.
- TALIS (OCDE) *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje. Informe Español*. (2009). Madrid: educación.es.
- UNICEF. (2005). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Chile: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- Valhondo, A. M. (1995). *Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar*. Oviedo: Ediuno.
- Vallejo, F. (2009). *El Clima de Relaciones Interpersonales en el Aula*. *Revista Digital Transversalidad Educativa*, 67-88.
- Verduzco, M. (2004) *Autoestima, estrés y afrontamiento desde el punto de vista del desarrollo*. Tesis que para obtener el grado de doctor en Psicología, UNAM, Facultad de Psicología, D.F.
- Vygotsky, L. S., y Cole, M. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. United States of America: Harvard University Press.
- Vygotsky (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cp. VI *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. PEARSON Educación.

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario de Autoestima (Verduzco, 2004)

Nombre: _____ Fecha: _____

Escuela: _____ Grado: _____

Contesta SI o No a las siguientes preguntas:

	SI	NO
1.- Mis padres y yo nos divertimos mucho cuando estamos juntos		
2.- Me gusta que me pregunten en clase		
3.- En mi casa no me hacen caso		
4.-Me choca la escuela		
5.- Muchas veces me da pena como soy		
6.- Soy más feo (a) que los demás		
7.- A los niños les gusta molestarte		
8.- Mis padres me entienden		
9.- A los demás los quieren más que a mí		
10.- Me aburre la escuela		
11.- Quedo mal cuando me encargan algo		
12.- Necesito a alguien que me diga qué hacer		
13.- Soy importante para las personas que quiero		
14.- Lo que hago les gusta a los demás		
15.- Casi siempre pienso que los demás no se quieren juntar conmigo		
16.- Casi siempre pienso que no hago bien las cosas		
17.- Cuando hablo pienso que lo que digo está mal		
18.- Tengo que hacer todo lo que me dicen para que me quieran		
19.- Solo me quieren si hago todo bien		
20.- Pienso que los demás son mejores que yo		
21.- Si alguien me critica me siento mal todo el día		
22.- Siento que solo con la ayuda de otras personas puedo hacer algo		
23.- Cuando conozco a alguien pienso que no le voy a caer bien		
24.- Cuando hago algo, casi siempre pienso que lo hago mal		
25.- Cuando hay gente, prefiero que nadie se dé cuenta de que estoy ahí		
26.- Siento que casi todos me tratan injustamente		
27.- Tengo que hacer todo perfecto para que me quieran		
28.- Siento que yo tengo algo mal que no le gusta a la gente		
29.- Me siento menos que los demás		
30.- Siento que soy valioso		
31.-Siento que los demás no me toman en cuenta		
32.- Cuando estoy con otras personas casi siempre me ignoran		

Gracias por ayudar. Bonito día ☺

ANEXO 2. Escala de Clima Social Escolar CES (adaptación Fernández-Ballesteros y Sierra, 1984).

Nombre: _____ Fecha: _____

Escuela: _____ Grado: _____

Por favor marca con una equis (X) cada enunciado de la siguiente manera:

Si crees que estos enunciados describen bien lo que pasa en tu salón de clases marca con la equis VERDADERO (V).

Si crees que los enunciados no dicen lo que normalmente pasa en tu salón de clases marca con la equis FALSO (F).

Por ejemplo:

Los alumnos y las alumnas ponen mucho interés en lo que hacen en clase	V	F
--	---	---

Si crees que esto ocurre en tu salón de clases siempre, casi siempre, o en la mayoría de las clases señala con una equis la opción V.

Si crees que normalmente no ocurre, marca una equis en la F.

Ahora si comienza ☺

1. Los alumnos y las alumnas ponen mucho interés en lo que hacen en clase	V	F
2. En clase, los alumnos y las alumnas llegan a conocerse bien unos a otros	V	F
3. El maestro o maestra dedica muy poco tiempo para hablar con los demás	V	F
4. Los alumnos y las alumnas de esta clase están en las nubes porque no ponen atención	V	F
5. Los alumnos y las alumnas no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros	V	F
6. El maestro o maestra muestra interés personal por los alumnos	V	F
7. Seguido los alumnos y alumnas pasan el tiempo deseando que acabe la clase	V	F
8. En esta clase se hacen muchas amistades	V	F
9. El maestro o maestra parece amigo más que una autoridad	V	F
10. En esta clase casi todos ponen realmente atención a lo que dice el maestro o maestra	V	F
11. En esta clase se forman grupos para realizar actividades o tareas	V	F

de forma fácil		
12. El maestro o maestra hace más de lo que debe para ayudar a los alumnos y alumnas	V	F
13. Muy pocos alumnos y alumnas participan en las actividades de clase	V	F
14. En esta clase a los alumnos y alumnas les agrada colaborar en las actividades	V	F
A veces, el maestro o maestra “avergüenza” al alumno o alumna por no saber las respuestas	V	F
16. Muchos alumnos y alumnas se distraen en clase haciendo dibujos en su cuaderno o pasándose papelitos	V	F
17. A los alumnos y alumnas les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes	V	F
18. El maestro o maestra habla a los alumnos y alumnas como si se trataran de niños pequeños	V	F
19. A veces, los alumnos y alumnas presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho	V	F
20.-Si en clase queremos hablar de un tema, el maestro o maestra busca tiempo para hacerlo	V	F
21 En clase, los alumnos y alumnas no tienen muchas oportunidades de conocerse entre sí	V	F
22.- En esta clase muchos de los alumnos y alumnas parecen estar medio dormidos	V	F
23. En clase, el maestro o maestra se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre	V	F
24. El maestro o maestra le gusta saber qué es lo que les interesa saber a los alumnos y alumnas	V	F
25. En clase, a veces, los alumnos y alumnas hacen trabajos extra por su cuenta	V	F
26. En esta clase hay algunos alumnos y alumnas que no se llevan bien	V	F
27. El maestro o maestra no confía en los alumnos y alumnas	V	F
28. A los alumnos y alumnas realmente les agrada esta clase	V	F
29. Algunos compañeros no se llevan bien en clase	V	F
30. En clase, los alumnos y alumnas deben tener cuidado con lo que dicen	V	F

GRACIAS POR AYUDAR

ANEXO 3. Cuestionarios al docente.

a) Cuestionario cerca del clima en el aula

Nombre:

Grupo:

Por favor conteste las siguientes preguntas.

- 1.- ¿Para usted que significa el “clima en el salón de clases”?
- 2.- ¿Qué sabe de éste?
- 3.- ¿Considera que debe tomarse en cuenta a la hora de enseñar? ¿Por qué?
- 4.- ¿Cómo considera que es el clima dentro de su salón de clases?
- 5.- ¿Usted lo promueve? Si es así ¿Cómo lo promueve?

b) Cuestionario de interacciones profesor- alumno

Nombre:

Grupo:

Por favor conteste las siguientes preguntas

- 1.- ¿Para usted qué son las interacciones profesor- alumno basadas en respeto?
- 2.- ¿Considera que son importantes esas interacciones? ¿Por qué?
- 3.- ¿En su salón se llevan a cabo?
- 4.- ¿Qué hace o qué podría hacer para que estas interacciones se den?

c) Cuestionario de normas de convivencia en el aula

Nombre:

Grupo:

Por favor conteste las siguientes preguntas

- 1.- ¿Para usted qué son normas de convivencia?
- 2.- ¿Considera que es importante establecer normas de convivencia dentro del salón de clases?
¿Por qué? ¿Para qué?
- 3.- ¿En su salón hay normas de convivencia establecidas?
- 4.- ¿Cómo cree que deben establecerse dichas normas?
- 5.- ¿Cree que es importante ser consistente en las normas?

ANEXO 4. Rúbrica de interacciones en el aula basadas en respeto.

Crterios a evaluar	Muy bien (4)	Bien (3)	Deficiente (2)	No responde (1)	Puntos
Llamarse por su nombre	El maestro llama a todos sus alumnos por su nombre, hace que los alumnos se llamen por su nombre sin decir apodos, y cuando se dicen apodos siempre o la mayoría de las veces lo corrige mediante una explicación del por qué no deben hacerlo.	El maestro llama a todos sus alumnos por su nombre, hace que los alumnos se llamen por su nombre sin decir apodos, y cuando se dicen apodos siempre o la mayoría de las veces lo corrige sin dar una explicación del por qué no debe hacerse	El maestro llama a todos sus alumnos por su nombre y cuando los alumnos se dicen apodos sólo en algunas ocasiones lo corrige sin dar una explicación del por qué no debe hacerse.	El maestro no los llama por su nombre ni corrige el uso de apodos dentro del salón de clases	
Retroalimentación a la participación	El maestro corrige comentarios erróneos de los alumnos sin ser sarcástico a la hora de hacerlo y no permite burlas de los compañeros por la forma de expresión, de hablar o respuesta del alumno, y cuando esto sucede explica por qué no debe hacerse.	El maestro corrige comentarios erróneos de los alumnos sin ser sarcástico a la hora de hacerlo y no permite burlas de los compañeros por la forma de expresión, de hablar o respuesta del alumno, y cuando esto sucede no explica por qué no debe hacerse.	El maestro corrige comentarios erróneos de los alumnos siendo sarcástico en ocasiones, permitiendo a veces burlas de los compañeros por la forma de expresión, de hablar o respuesta del alumno.	El maestro no corrige los comentarios erróneos de los alumnos y si lo hace es sarcástico, permite burlas de los compañeros por la forma de expresión, de hablar o respuesta del alumno.	
Amabilidad al contestar dudas	Cuando el alumno tiene dudas el maestro las contesta de forma clara, sin burlarse, poner mala cara, gritar o ser sarcástico y no permite	Cuando el alumno tiene dudas el maestro las contesta de forma clara, sin burlarse, poner mala cara, gritar o ser sarcástico y no permite	Cuando el alumno tiene dudas el maestro las contesta de forma clara, aunque en ocasiones se burla, pone mala cara, grita o es sarcástico y permite que los	Cuando el alumno tiene dudas el maestro no las contesta de forma clara, se burla, pone mala cara, grita o es sarcástico y permite que los compañeros	

	que los compañeros realicen esas acciones, y si se realizan explica el por qué no debe hacerse.	que los compañeros realicen esas acciones, y si se realizan no explica el por qué no debe hacerse.	compañeros realicen esas acciones.	realicen esas mismas acciones.	
Comunicación respetuosa	El maestro promueve que todos en el salón se dirijan de forma respetuosa, sin insultos, ni bromas groseras acerca de su aspecto físico, su religión, su etnia, su nombre, etc., que avergüencen a los otros; sin gritos, ni golpes. Y cuando la comunicación no es respetuosa el maestro explica por qué esas acciones no deben darse en clase.	El maestro promueve que todos en el salón se dirijan de forma respetuosa, sin insultos, ni bromas groseras acerca de su aspecto físico, su religión, su etnia, su nombre, etc., que avergüencen a los otros; sin gritos, ni golpes. Y cuando la comunicación no es respetuosa el maestro no lo permite pero no explica por qué esas acciones no deben darse en clase.	El maestro siempre se dirige de forma respetuosa, pero permite a veces que dentro del salón los alumnos se dirijan de forma no respetuosa, a veces permite insultos, bromas groseras acerca de su aspecto físico, su religión, su etnia, su nombre, etc., que avergüencen a los otros; gritos y golpes. Y cuando corrige estas acciones no explica por qué esas acciones no deben darse en clase.	El maestro no se dirige de forma respetuosa; permite que dentro del salón los alumnos se insulten, hagan bromas groseras acerca de su aspecto físico, su religión, su etnia, su nombre, etc., que avergüencen a los otros; no evita los gritos, ni golpes entre alumnos.	
Escuchar a todos con atención	El maestro siempre hace que todos escuchen cuando alguien está participando en clase, cuando esto no sucede el maestro explica por qué es importante poner atención.	El maestro siempre hace que todos escuchen cuando alguien está participando en clase, pero cuando alguien no pone atención el maestro no explica por qué es importante hacerlo.	El maestro solo a veces hace que todos escuchen cuando alguien está participando en clase, y cuando no se pone atención no explica lo importante que es hacerlo.	El maestro nunca promueve que todos escuchen las participaciones de los demás.	

Respeto a la diferencia	El maestro no permite burlas por los gustos de los demás, sus formas de vestir, formas de ser, etc. Y cuando esto sucede explica por qué no debe hacerse	El maestro no permite burlas por los gustos de los demás, sus formas de vestir, formas de ser, etc. Pero cuando esto sucede no explica por qué no debe hacerse	El maestro a veces permite burlas por los gustos de los demás, sus formas de vestir, formas de ser, etc. Y cuando hay burlas no explica la importancia de no hacerlas.	El maestro permite burlas por los gustos de los demás, sus formas de vestir, formas de ser, etc. Sin promover el respeto a las diferentes formas de ser.	
Castigos	El maestro evita los castigos y habla personalmente con aquellos que presentan conductas no deseables, para poder comprender su comportamiento y llegar a acuerdos con ellos; refuerza las conductas deseables durante la clase con una sonrisa, gesto o frase de aliento.	El maestro evita los castigos y habla personalmente con aquellos que presentan conductas no deseables, para poder comprender su comportamiento y llegar a acuerdos con ellos; no refuerza las conductas deseables durante la clase.	El maestro evita los castigos pero no habla personalmente con aquellos que presentan conductas no deseables para poder comprender su comportamiento y por ende no llega a acuerdos con ellos; solo a veces refuerza las conductas deseables dentro de clase.	El maestro pone castigos a aquellos que presentan conductas no deseables y no refuerza las conductas deseables durante la clase.	

ANEXO 5. Cartas descriptivas para el curso de formación docente.

Sesión 1: Clima e interacciones basadas en respeto dentro del aula.

Tema: ¿Qué es el clima en el aula?

Contenidos: Qué es clima en el aula, su importancia y su desarrollo positivo.

Objetivo: El docente reflexionará acerca de todo lo que implica su labor como docente

El docente se sensibilizará acerca de la importancia de generar un clima positivo dentro del salón de clases.

OBJETIVO	ACTIVIDADES Y PROCEDIMIENTO	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
El docente se integrará al taller	<p>1) Saludo a los maestros Se agradecerá la presencia y participación de los docentes.</p> <p>2) Entrega de trípticos Se le entregará a cada docente un tríptico titulado “¿Cómo promover un clima positivo dentro de mi salón de clases?”</p>	5 minutos	Ninguno	
El docente comprenderá qué es el clima del aula, qué implica y su importancia.	<p>1) Ideas del profesor El docente expresará lo que cree acerca de este factor o lo que piensa,</p> <p>2) Explicación del tríptico Se explicará a los docentes lo que es el clima del aula, para que éste reflexione acerca de su importancia. Siguiendo los temas: a) Proceso enseñanza - aprendizaje b) ¿Qué es el clima dentro del salón de clases? c) ¿Qué es el clima positivo? d) ¿Cómo promover el clima positivo dentro del salón de clases?</p>	25 minutos	Cuaderno Lápiz Goma Trípticos	
	<p>3) Retroalimentación Después de haber conocido más acerca del tema, al final de la explicación, el profesor comunicará en que está de acuerdo o con que ideas no simpatiza.</p>			

Sesión 2.- Interacción profesor- alumno basada en respeto.

Tema: Interacción profesor- alumno basada en respeto

Contenidos: Concepto de interacción profesor- alumno. Concepto de respeto. Interacciones basadas en respeto y cómo llevarlas a cabo.

Objetivo: El docente desarrollará formas de guiar las interacciones entre los miembros dentro del salón de clases, para que éstas se basen en respeto y así promuevan un espacio agradable para el aprendizaje.

OBJETIVO	ACTIVIDADES Y PROCEDIMIENTO	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
El docente analizará el concepto interacciones profesor- alumno y qué se entiende por respeto.	<p>1) Explicación del concepto interacción profesor- alumno Se explicará al profesor lo que se entiende por interacción profesor alumno y que implica dicha interacción.</p> <p>2) Explicación de “respeto” Se explicará lo que se entiende por respeto.</p> <p>Nota: Se dará a cada profesor una hoja que contenga un resumen de los temas abordados.</p>	10 minutos	Cuaderno Lápiz Goma Hoja de contenido	
El docente comprenderá qué son las interacciones basadas en respeto.	<p>1) Ideas del profesor El docente expresará lo que cree acerca de este factor o lo que piensa.</p> <p>2) ¿Qué son las interacciones basadas en respeto? Se le expondrá al docente en qué consiste una relación profesor- alumno basada en el respeto. Nota: Se le dará a cada docente una hoja con esta información.</p>	20 minutos	Hoja con la información de que hacer para establecer interacciones respetuosas.	
	<p>3) Retroalimentación Después de haber conocido más acerca del tema, el profesor comunicará en que está de acuerdo o con que ideas no simpatiza.</p>			

Sesión 3.- Interacción profesor- alumno basada en respeto.

Tema: Interacción profesor- alumno basada en respeto

Contenidos: Repaso de concepto de interacción profesor- alumno. Concepto de respeto. Interacciones basadas en respeto, cómo llevarlas a cabo. Principios de estas interacciones.

Objetivo: El docente desarrollará formas de guiar las interacciones entre los miembros dentro del salón de clases, para que éstas se basen en respeto y así promuevan un espacio agradable para el aprendizaje.

OBJETIVO	ACTIVIDADES Y PROCEDIMIENTO	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
El docente recordará lo visto en la sesión pasada acerca de las interacciones basadas en respeto.	1) Ideas del maestro El maestro expondrá lo que recuerde del tema interacción docente- alumno basada en respeto	5 minutos	Cuaderno Lápiz Goma Hoja de contenido Lap top	
El docente aprenderá los principios de las interacciones basadas en respeto.	1) Explicación de “cómo llevar a cabo las interacciones basadas en respeto dentro del salón de clases” Se expondrán al docente las acciones y principios que llevan a promover interacciones basadas en respeto. 2) Retroalimentación El docente dirá con qué ideas concuerda y con cuáles no. Nota: Se dará a cada profesor una hoja que contenga un resumen de los temas abordados.	25 minutos	Lap Top Presentación Power Point Hoja de contenido	

Sesión 4.- Interacción profesor- alumno basada en respeto.

Tema: Interacción profesor- alumno basada en respeto

Contenidos: Repaso de concepto de interacción profesor- alumno. Concepto de respeto. Interacciones basadas en respeto, cómo llevarlas a cabo. Principios de estas interacciones.

Objetivo: El docente desarrollará formas de guiar las interacciones entre los miembros dentro del salón de clases para que éstas se basen en respeto y así promueva un espacio agradable para el aprendizaje.

OBJETIVO	ACTIVIDADES Y PROCEDIMIENTO	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
El docente reflexionará acerca de lo visto en la sesión pasada del tema de interacciones profesor- alumno basadas en respeto.	<p>1) Ideas del maestro</p> <p>El maestro expondrá lo que recuerde del tema interacción docente- alumno basada en respeto</p>	5 minutos	Cuaderno Lápiz Hoja de contenido Lap top	
<p>El docente comprenderá y analizará los principios de las interacciones basadas en respeto.</p> <p>El docente aplicará los principios de las relaciones basadas en respeto en ejemplos reales.</p> <p>El docente construirá formas de guiar las interacciones en el aula para que éstas se basen en respeto y así promuevan un espacio agradable para el aprendizaje.</p> <p>El docente reflexionará acerca de la importancia de guiar las interacciones para que sean respetuosas.</p>	<p>1) “Cómo llevar a cabo las interacciones basadas en respeto dentro del salón de clases”</p> <p>La explicación de este punto se llevará a cabo de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los maestros trabajarán en parejas - En parejas leerán uno de los principios de las interacciones profesor- alumno basadas en respeto, lo comentarán y preparará un ejemplo de ese principio. - Pasarán al frente por parejas a explicar de qué trata ese principio, su importancia, un ejemplo, dando opciones de como guiar las interacciones en ese caso. <p>2) Retroalimentación</p> <p>Las otras parejas de docentes podrán aportar ideas y pensamientos acerca de todos los principios</p>	25 minutos	Hoja de los principios de las interacciones basadas en respeto Cuaderno Lápiz	

Sesión 5.- Interacciones profesor- alumno basada en respeto.

Tema: Interacción profesor- alumno basada en respeto

Contenidos: Repaso de concepto de interacción profesor- alumno. Concepto de respeto. Interacciones basadas en respeto, cómo llevarlas a cabo. Principios de estas interacciones.

Objetivo: El docente desarrollará formas de guiar las interacciones entre los miembros dentro del salón de clases para que éstas se basen en respeto y así promueva un espacio agradable para el aprendizaje.

OBJETIVO	ACTIVIDADES Y PROCEDIMIENTO	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
El docente reflexionará acerca de lo vistos en la sesión pasada del tema interacciones profesor- alumno basadas en respeto.	<p>1) Ideas del maestro El maestro expondrá lo que recuerde del tema interacción docente- alumno basada en respeto</p>	5 minutos	Cuaderno Lápiz Hoja de contenido Lap top	
El docente identificará situaciones no respetuosas dentro del salón de clases y conocerá formas de abordarlas.	<p>1) Formar tríos Se formarán tríos de trabajo, los maestros elegirán con quien trabajar.</p> <p>2) Repartición de casos Se les entregará por trío de trabajo una situación en la cuál los maestros tendrán que identificar si se trata de una interacción dentro del salón de clases basada en respeto o no y si no está basada en respeto dará un ejemplo de cómo lograr que lo sea.</p> <p>3) Exposición de situaciones Pasarán al frente y expondrán su caso. Aquí se les preguntará a los demás docentes si proponen otra forma de abordar el caso, de ser así la compartirán.</p>	25 minutos	Hojas con las situaciones Lápiz Goma Cuaderno	
	<p>4) Retroalimentación Después de haber conocido más acerca del tema, el profesor comunicará que le parece el tema, en que está de acuerdo o con que ideas no simpatiza.</p>			

Sesión 6.- Establecimiento de normas dentro del salón de clases.

Tema: Normas de convivencia dentro del salón de clases

Contenidos: ¿Qué son las normas? ¿Qué es la convivencia? Importancia de las normas para la convivencia. ¿Cómo generar normas dentro del salón de clases?

Objetivo: El docente conocerá y asimilará la importancia del establecimiento de normas dentro del salón de clases.

- El docente conocerá y comprenderá formas de establecer normas dentro del salón de clases.
- El docente desarrollará formas de promover la convivencia dentro del salón de clases.

OBJETIVO	ACTIVIDADES Y PROCEDIMIENTO	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
El docente conceptualizará la palabra norma y entenderá qué es la convivencia.	<p>1) Ideas del profesor El docente expresará lo que entiende por norma y convivencia</p> <p>2) Explicación del concepto norma Se explicará al profesor lo que es una norma</p> <p>3) Explicación de convivencia Se expondrá al docente que se entiende por convivencia</p> <p>Nota: Se dará a cada profesor una hoja que contenga un resumen de los temas abordados.</p>	5 minutos	Cuaderno Lápiz Goma Hoja de contenido	
El docente reflexionará acerca de la importancia de establecer normas dentro del salón de clases.	<p>1) Ideas del profesor El docente expresará que piensa acerca del establecimiento de normas, si lo considera relevante o no.</p> <p>2) ¿Cuál es la importancia del establecimiento de normas dentro del salón de clases? Se le expondrá al docente la importancia de establecer normas dentro del salón de clases.</p>	10 minutos	Hoja de contenido	
El docente explorará estrategias para establecer normas dentro del salón.	<p>3) Formas de generar normas dentro del salón Se le propondrán al docente formas de generar normas de convivencia dentro del salón de clases y cómo hacer que los alumnos las sigan.</p>	15 minutos	Hoja de contenido	

	<p>Nota: Se le dará a cada docente una hoja con esta información.</p> <p>4) Retroalimentación Después de haber conocido más acerca del tema, el profesor comunicará en que está de acuerdo o con que ideas no simpatiza.</p>			
--	---	--	--	--

Sesión 7.- Establecimiento de normas dentro del salón de clases.

Tema: Normas de convivencia dentro del salón de clases

Contenidos: ¿Cómo generar normas dentro del salón de clases?

Objetivo: El docente conocerá y asimilará la importancia del establecimiento de normas dentro del salón de clases.

- El docente conocerá y comprenderá formas de establecer normas dentro del salón de

OBJETIVO	ACTIVIDADES Y PROCEDIMIENTO	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
El docente reflexionará lo visto en la sesión pasada acerca de las normas de convivencia.	<p>1) Ideas del maestro</p> <p>El maestro expondrá lo que recuerde del tema normas de convivencia dentro del salón de clases.</p>	5 minutos	Cuaderno Hoja de contenido Lap top	
El docente construirá estrategias para establecer normas dentro del salón.	<p>1) “¿Cómo generar normas dentro del salón de clases?”</p> <p>Este punto se llevará a cabo de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los maestros trabajarán en tríos - En tríos elaborarán una forma de establecer normas dentro del salón de clases, tomando en cuenta la información antes expuesta: cómo hacer que los alumnos las sigan, consecuencias de no seguirlas, etc. - Pondrán su estrategia en un rotafolio. - Pasarán al frente por tríos a explicar de qué trata su estrategia de establecer normas dentro del salón y los beneficios que ésta les traerá. <p>2) Retroalimentación</p> <p>Los otros tríos de docentes podrán aportar ideas y pensamientos acerca de todas las estrategias expuestas.</p>	25 minutos	Plumones Rotafolio Lápiz Apuntes	

ANEXO 6. Carta descriptiva de las retroalimentaciones al docente

Carta 8

Tema: retroalimentaciones al docente

Objetivo: El docente identificará los principios del tema visto en el curso de formación docente.

- Que el docente aplique los principios vistos en los diferentes temas durante el curso de formación docente

OBJETIVO	ACTIVIDADES Y PROCEDIMIENTO	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Observar cómo el docente está aplicando lo visto durante el curso.	3) Observación de clase Se observará la clase del grupo de 3°, se harán anotaciones relevantes acerca de las acciones del maestro y de los alumnos con referencia a los temas abordados en el curso.	30 minutos	Cuaderno de anotaciones Lápiz Goma	Rúbricas basadas en la literatura
El docente reflexionará acerca de cómo está aplicando lo visto durante el curso.	4) Retroalimentación al docente Durante el receso se le harán una serie de preguntas al maestro acerca de lo que ha estado ocurriendo en el salón de clases con referencia al tema correspondiente u otros acontecimientos sobresalientes. 5) Crear reflexión Con las preguntas realizadas al docente se le hará reflexionar en las situaciones que merecen mayor interés o intervención. También se le orillará a construir soluciones o formas de abordar las diferentes situaciones ocurridas en el aula. 6) Comentarios Después de haber dado la retroalimentación al docente, éste podrá expresar lo que le gusta de la retroalimentación, que no le gusta, si le está sirviendo y si tiene alguna propuesta para la siguiente retroalimentación.	20 minutos	Lápiz Goma Cuaderno de anotaciones	

ANEXO 7. Tabla Observaciones- Retroalimentaciones- Reflexiones logradas

Sesión	Observación	Retroalimentación	Reflexión
1	<p>Burlas por parte de compañeros por formas de expresarse.</p> <p>Comunicación no respetuosa, los compañeros se gritan.</p> <p>Burlas a compañeros al expresarse.</p> <p>El docente dirige una comunicación en donde todos se escuchan pero sin crear reflexión en los alumnos de por qué hacerlo.</p> <p>Insultos y faltas de respeto entre compañeros.</p>	<p>Percepción del docente en las interacciones de su salón, considera que están basadas en respeto.</p> <p>Conductas dentro de su salón no basadas en respeto.</p> <p>Que debe hacerse para que se basen en respeto.</p> <p>Que conductas puede reforzar.</p>	<p>Reforzar positivamente las conductas deseadas en los alumnos.</p> <p>Trabajar en la intolerancia y el respeto entre alumnos.</p> <p>Explicar a los alumnos por qué no deben realizar ciertas conductas, explicando consecuencias de actos.</p> <p>Importancia de las reglas dentro del aula.</p>
2	<p>Forma de contestar a dudas por parte del docente no es respetuosa.</p> <p>No respeto en forma de hablar y de expresarse, burlas por parte de compañeros al equivocarse.</p> <p>No claridad del profesor al aclarar dudas.</p> <p>El docente no explica porque no deben realizar conductas disruptivas.</p> <p>El docente no acepta sugerencias de alumnos y responde de forma autoritaria.</p> <p>Hay burlas entre compañeros por forma de</p>	<p>Cómo es la forma de aclarar dudas o de retroalimentar a los alumnos.</p> <p>Cuál es la reacción de los alumnos cuando sus compañeros se equivocan al hablar.</p> <p>Qué hacer para que independientemente del contexto de los alumnos dentro del salón cumplan con reglas y límites.</p> <p>Qué hacer con alumnos distraídos.</p>	<p>Reflexión acerca del contexto de sus alumnos.</p> <p>Reflexión acerca de que guiar a sus alumnos y llegar a una autorregulación es un proceso largo y lento.</p> <p>Decirles a alumnos que sus actos tienen consecuencias.</p> <p>Destacar a sus alumnos la importancia de que independientemente del comportamiento de su hogar la escuela requiere otro tipo</p>

	<p>expresarse y equivocaciones. El docente no contesta dudas de forma clara. El docente tiene expectativas bajas de sus alumnos. La retroalimentación que el docente brinda no es respetuosa, hace caras de descalificación, dando pie y permitiendo que los otros se burlen de sus compañeros. El docente comienza a dar una explicación de porqué no debe hacerse cierta conducta, aunque el vocabulario empleado es complicado para que lo entiendan los alumnos. Burlas por parte del profesor a formas de hablar de alumno.</p>		<p>de conductas, hay reglas. Poner atención en groserías o insultos entre compañeros. Importante abordar faltas de respeto. Dar instrucciones más claras. Trabajar en los alumnos que se distraen.</p>
<p>3</p>	<p>El docente muestra sentido del humor y brinda explicación de cómo deben expresarse los alumnos. El docente brinda explicación de por qué no hay que molestar a compañeros. El docente no da explicación de por qué no realizar conductas no deseables. El docente explica por qué no da permisos. El docente explica las reglas de las actividades.</p>	<p>Qué hacer en las distracciones, cómo abordarlas o evitarlas. Cómo aborda las faltas de respeto, las burlas por formas de expresarse entre compañeros. Felicitarlo por la actividad realizada y la forma en la que la planteo, además por porque explica la importancia de no molestar a compañeros.</p>	<p>Explicar antes de comenzar la actividad que hay que poner atención. Reflexión acerca de la importancia de guiar interacciones dentro del salón. Esto tiene beneficios tanto para los alumnos como para él.</p>

<p>4</p>	<p>El docente realiza correcciones de forma sarcástica sin realizar siquiera una retroalimentación.</p> <p>El docente da una pequeña explicación de qué no debe hacerse, antes sólo callaba a los alumnos.</p> <p>El docente aclara dudas de forma no respetuosa, burlona.</p> <p>El docente llama la atención y explica por qué no realizar conductas no deseables pero no hace que reflexionen los niños acerca de dichas conductas.</p>	<p>Cómo ha visto las interacciones en el salón y cómo las ha abordado.</p> <p>Cómo han funcionado sus intervenciones.</p> <p>Qué es el monitoreo y su importancia, así como de la retroalimentación.</p>	<p>En ocasiones es importante hablar personalmente con las partes del conflicto, no hacerlo frente al grupo.</p> <p>Importante crear reflexión en alumnos y sus actos.</p>
<p>5</p>	<p>El docente es sarcástico al dar retroalimentación a sus alumnos.</p> <p>El docente hace que los alumnos levanten la mano para participar pero no provoca reflexión de la importancia de levantarla.</p> <p>El docente no explica cómo se llevará a cabo el habla, no asigna tiempos de equipos para</p>	<p>Felicitarlo por explicar a alumnos la importancia de escuchar.</p> <p>Cómo aborda las respuestas incorrectas de los alumnos.</p> <p>Importancia de la construcción por parte de los alumnos. Cuando hacen preguntas no darles la respuesta, sino hacerles preguntas para que ellos mismos lleguen a ella.</p> <p>Integrar a los niños que casi no participan.</p>	<p>Crear reflexión en alumnos acerca de la importancia de escuchar y levantar la mano para participar.</p> <p>Reconocimiento de que ha habido cambios en las interacciones dentro del salón.</p> <p>Importancia de hacer que los alumnos construyan el conocimiento, de hacerles preguntas para que ellos construyan respuestas.</p>

	<p>participar.</p> <p>El docente impulsa a hablar a los que casi no participan, antes no lo hacía, y además refuerza sus participaciones.</p> <p>El docente detuvo la clase para explicar por qué es importante levantar la mano y escuchar a los demás.</p> <p>El docente al modificar las respuestas de sus alumnos no hace que ellos construyan, les da las respuestas.</p>		<p>Involucrar a todos en las actividades y preguntas en clase.</p> <p>Impulsar a alumnos para que participen aunque se equivoquen.</p>
6	<p>El docente brinda buena retroalimentación a sus alumnos ante un conflicto, aunque las palabras empleadas pueden ser un poco difíciles de entender de acuerdo al nivel de los alumnos.</p>	<p>Qué pasa cuando sale del salón el maestro.</p> <p>Cuál es la labor del niño que se queda a cargo.</p> <p>Felicitar a alumnos que antes se peleaban y ahora ya no.</p> <p>Ya explica por qué guardar silencio.</p> <p>Utilizar palabras más apropiadas para que los alumnos entiendan.</p> <p>Cambio en las interacciones después de este tiempo abordando esas faltas de respeto.</p>	<p>Hacer sentir importantes a sus alumnos.</p> <p>Reconocer habilidades y cualidades de los alumnos.</p> <p>Reforzar conductas deseables, reconocerlas y felicitar a alumnos por ellas.</p> <p>Reflexión acerca de que no es necesario regañar para que alumnos entiendan.</p> <p>Reflexión acerca de que si cambio su forma de dar clase también sus alumnos tendrán cambios en clase.</p> <p>Hablar con palabras más entendibles para que los alumnos comprendan lo que</p>

			<p>les quiere decir.</p> <p>Comprender el contexto social de sus alumnos.</p> <p>Ayudar a alumnos.</p>
7	<p>El docente guía las interacciones para que no haya conflictos dentro del salón de clases creando reflexión en los alumnos no sólo callándolos.</p> <p>El docente no corrige insultos, apodos, arremedos (cuando está atendiendo a otros alumnos).</p> <p>El docente ya contesta las dudas de forma más clara y con mejor carácter, felicitando por contestar de forma correcta y no siendo sarcástico al corregir.</p>	<p>Cómo ha reforzado las conductas positivas y los cambios en los alumnos.</p> <p>Ya explica la importancia de escuchar.</p> <p>Qué pasa con los apodos y arremedos en clase entre compañeros.</p> <p>Cómo considera las mediaciones que se han tenido.</p> <p>Cómo le ha servido ser mediado.</p>	<p>Recompensar conductas deseables en alumnos.</p> <p>No regañar por regañar, hacer que alumnos se escuchen y se respeten entre ellos.</p> <p>Cómo hacer que cambien conductas no deseables tomando en cuenta el contexto de los alumnos.</p> <p>No sancionar, escuchar a alumnos.</p> <p>Importancia de autorregulación del docente para mejorar a su vez la comunicación en el salón.</p> <p>Influyen formas de ser en los actos, pero aun así hay que autorregularse.</p> <p>Hay cambios en los alumnos, les hace falta pero si se sigue trabajando se puede lograr que se autorregulen, se respeten y se escuchen.</p>
8	<p>El docente no aclara dudas de forma respetuosa, si ésta es acerca de las instrucciones antes</p>	<p>Qué piensa de las reglas.</p> <p>Forma de responder preguntas y ayudar a alumnos a expresarse.</p> <p>Formas de contestar dudas</p>	<p>Importancia de las reglas para tener un orden dentro del salón de clases.</p> <p>Importancia de ser consistente en las reglas para</p>

	<p>dadas. El docente no se muestra consistente en las reglas establecidas. El docente no interviene en las interacciones irrespetuosas, no las guía para que éstas sean respetuosas. El docente les llama la atención a los alumnos pero no explica por qué no es correcto su comportamiento. El docente destaca la importancia de escuchar a alguien que habla, pero le falta crear reflexión de la importancia de diferentes opiniones. El docente aclara dudas de forma más clara y se muestra paciente y ayuda al alumno a que logre expresar su duda, siempre y cuando tenga referencia a algún contenido académico.</p>	<p>referentes a instrucciones ya dadas. Qué es la retroalimentación y qué piensa de ella. Cómo es su aclaración de dudas y que lenguaje utiliza.</p>	<p>que se cumplan y sirvan. Importancia de ayudar a alumnos a expresarse y buscar la palabras adecuadas para hacerlo y entiendan una actividad o el contenido académico. La retroalimentación de un docente es indispensable para la comprensión de todos. A alumnos distraídos aclarar dudas de diferente forma porque son distraídos y no ponen atención, así para la otra no juegan y ponen atención. Alumnos que no entienden el contenido académico y no están distraídos explicarles de forma más clara o con otro vocabulario.</p>
9	<p>El docente aborda la importancia de escuchar y poner atención a lo que los demás dicen o hacen, pero no hace reflexión en alumnos. El docente no guía las interacciones para que sean respetuosas. Docente explica porque no hay que cometer ciertas conductas pero no les hace preguntas acerca de lo que creen de esas conductas para que creen</p>	<p>Cómo van las faltas de respeto en el salón. Cómo las ha abordado.</p>	<p>Abordar las faltas de respeto de diferente forma, con los que no se llevan de inmediato abordarlas y los que se llevan después hablar con ellos solos.</p>

	<p>reflexión. El docente hace que se respeten los alumnos, explica porque no hacer cierta conducta pero no crea reflexión en ellos.</p>		
10	<p>El docente guía las interacciones para que se hablen con respeto, sin gritos, pero no crea reflexión de la importancia de no hacerlo. El docente guía las interacciones para que todos se escuchen cuando hablan, pero no crea reflexión de la importancia de hacerlo. El docente hace preguntas para que los alumnos comprendan el tema de las multiplicaciones, repite las preguntas si es necesario o las modifica de modo que las entiendan los alumnos. El docente hace que los alumnos se respeten no empujándose pero no hace preguntas que lleven a la reflexión de dicha conducta.</p>	<p>Cómo contesta dudas. Importancia de crear reflexión en las conductas. Diferencias de lenguaje entre él y alumnos. Cómo ha abordado conductas. El maestro comenta que, por iniciativa, leyó un cuento en el salón para trabajar el respeto y la empatía concluyendo en grupo la importancia de respetarse entre todos porque si no pueden sentirse mal.</p>	<p>Crear reflexión acerca de las conductas en los alumnos es muy difícil. Importancia de explicar por qué las conductas no son deseables utilizando preguntas y palabras adecuadas a los niños. Importancia de trabajar primero el que digan la verdad los alumnos. La reflexión de conductas es un proceso largo que si se trabaja en un futuro se puede lograr. Hacer más actividades en grupo para trabajar con el respeto y la empatía.</p>

<p>11</p>	<p>El docente reconoce en clase el trabajo de los alumnos. El docente guía las interacciones para que sean respetuosas y los alumnos se hablen bien, da una pequeña explicación de por qué hacerlo, pero no crea reflexión. El docente no contesta las dudas de forma respetuosa, cuando éstas son referentes a dudas acerca de las instrucciones. El docente no se muestra autoritario, respeta diferentes estrategias de estudio y de trabajo.</p>	<p>Felicidades, reconoce el esfuerzo de alumnos. Cómo va con la reflexión de la conducta. Cómo ha contestado dudas. Reflexión con el docente acerca de las mediaciones hasta el momento.</p>	<p>Importancia de trabajarse la reflexión en los alumnos acerca de su conducta en el salón de clases, aunque no se refuerce en casa, de algo servirá. La autorregulación de los alumnos es un proceso largo con el que debe trabajarse. Influye mucho el estado de ánimo del maestro en la forma en la que retroalimenta o aclara dudas, es inevitable, pero se puede trabajar. Las mediaciones hechas son importantes para concientizarse acerca de la labor y práctica en clase. Las mediaciones hacen que pienses en la importancia del respeto y como desarrollarlo, hasta que encuentres actividades externas, complementarias.</p>
<p>12</p>	<p>Docente da las instrucciones antes de trabajar y destaca la importancia de escuchar con atención. Docente explica porque no se debe realizar una conducta y trata de crear reflexión en los alumnos</p>	<p>Qué pasa cuando deja a alguien a cargo del grupo. Qué piensa de dar antes de actividad explicar las instrucciones. Felicitación por que ya aborda y explica más porque no tener ciertas conductas.</p>	<p>Dejar a alguien frente al grupo cuando él no está sirve para controlar al grupo, aunque el que quede a cargo interprete las reglas de una u otra forma los demás se controlan y trabajan. Importancia y funcionamiento de explicar antes de cada actividad las instrucciones y destacar que se debe escuchar para que después no sepan los alumnos lo que se debe de hacer. Antes solo callaba, ahora ya le tomo más importancia a conductas no deseables y</p>

			<p>trato de explicar porque no deben hacerse y de hacer preguntas para que ellos lo entiendan.</p> <p>Abordar conductas o faltas de respeto al momento.</p>
13	<p>Johan no ve estando en la parte trasera del salón y el maestro le explica por qué él ya lo había pasado al frente.</p> <p>El docente se muestra autoritario y no motiva al alumno a pasar al frente.</p> <p>El docente respeta diferentes estrategias de los alumnos y explica a los alumnos que es importante que ellos igual las respeten.</p> <p>El docente responde dudas de forma clara y respetuosa, si éstas son referentes al contenido académico.</p> <p>El maestro explica porque los alumnos no deben tener ciertas conductas que pueden ser peligrosas o causar accidentes.</p> <p>El docente muestra apertura a otros temas pero limita la comunicación de los alumnos explicándoles el por qué.</p> <p>Maestro respeta gustos de los alumnos y hace que los alumnos igual los respeten.</p>	<p>Cómo va con la reflexión en las conductas.</p> <p>Porque alumno se sienta atrás si no ve.</p> <p>Felicitaciones por explicar a los alumnos que hay diferentes formas de llegar a las respuestas, que hay diferentes estrategias y todas son válidas, también que hay diferentes gustos.</p> <p>Ya explica porque no hacer conductas que puedan ser peligrosas.</p> <p>Hay apertura a otros temas, deja que alumnos hablen de otras cosas y las compartan y también sabe cómo limitar esas expresiones explicando cuando ya no se debe hablar.</p> <p>Qué pasa con el alumno que antes participaba mucho y ahora está muy distraído.</p>	<p>Importancia de hacer notar la diversidad, y que hay diferentes formas y que todas pueden ser aceptadas y no solo ellos mismos tienen la razón, que noten los alumnos que otros igual opinan buenas cosas.</p> <p>Importancia de reforzar los comentarios de los alumnos.</p> <p>Importancia de explicar y no solo regañar a alumnos cuando tienen ciertas conductas.</p> <p>Hablar con su alumno que se estresa por no traer material porque sus papás no se lo compran, para que se estrese menos pero busque la forma de llevar material.</p>

ANEXO 8.- Tabla de resumen de conclusiones.

ANÁLISIS CUANTITATIVO			ANÁLISIS CUALITATIVO
Conclusiones Autoestima grupo de tercero	Conclusiones clima social en el aula de tercer grado	Correlación clima-autoestima en el grupo de tercero	Conclusiones seguimiento con docente de tercer grado
<p>* La autoestima de alumnos mejoró después de la intervención, ya que éstos expresaron una mayor actitud de aprobación en cuanto a aspectos relacionados a sentirse más capaces (factor 2: inseguridad y factor 3: aspectos negativos de la autoestima), significativos y valiosos (factor 1: Devaluación a nivel social y factor 5: Inseguridad).</p> <p>* La autoestima afectiva, que tiene que ver con la personalidad y la forma de ser del individuo, se optimó, ya que el factor 3 (aspectos negativos de la autoestima), referido a sentirse confiado en las habilidades propias, capaces e independientes, y el</p>	<p>* Existencia de agentes tóxicos. En las condiciones pre, en el grupo de 3° los alumnos percibían alumnos distraídos en clase, se aburrían, deseaban que la clase terminara pronto y pocos alumnos participaban en las actividades (implicación); había compañeros que no se conocían muy entre sí y algunos compañeros se llevaban mal (afiliación); además existían alumnos que percibían poca ayuda del maestro y lo veían como autoritario (ayuda del profesor). Éstos conducían a un clima menos favorable.</p> <p>* En las condiciones post los agentes tóxicos disminuyeron, especialmente los referidos a la ayuda del</p>	<p>* En el desarrollo de la autoestima de los alumnos influye su grado de afiliación, su implicación en clase y la ayuda del profesor a los alumnos. Si la percepción de estas tres subescalas no es positiva los alumnos pueden sentirse rechazados, presentar niveles inferiores de autoestima en comparación a sus compañeros, percibir menor apoyo por parte del maestro y ello puede conducir a un ausentismo o abandono escolar</p> <p><u>Ayuda del profesor</u></p> <p>* La forma en la que el docente trata, se interesa y ayuda a sus alumnos (subescala ayuda del profesor) tiene influencia en el desarrollo de la autoestima, específicamente en los aspectos relacionados a</p>	<p>* El docente logró guiar las interacciones de forma respetuosa, haciendo que los alumnos se llamaran por su nombre, que se respetaran sin importar como son, como se visten o como se expresan, también logró que todos se escucharan entre sí, que respetaran cuando alguien está hablando, que no interrumpieran para que la comunicación dentro del salón sea respetuosa, mejorando las interacciones en clase.</p> <p>* En la categoría “castigos” se vio avance del docente, ahora prefiere escuchar a sus alumnos y hablar con ellos para concientizarlos de sus conductas, conduciendo así a una relación respetuosa.</p>

<p>factor 5 (inseguridad), referido a la confianza en sí mismo y la aceptación de sí mismo, presentaron diferencias significativas entre las condiciones pre y post.</p> <p>* La autoestima social, que tiene que ver con cómo se lleva el individuo con los demás, si es querido o no se benefició, pues el factor 1 (devaluación a nivel social), alusivo a sentirse valioso y aceptado por las personas, y el factor 2 (inseguridad), relativo a sentirse querido o aceptado por las personas sin la necesidad de realizar todo perfectamente, también presentaron significancia entre ambas condiciones.</p> <p>* Impacto de los aspectos sociales sobre los aspectos afectivos de una persona.</p> <p>* Importancia de las relaciones sociales en la iniciación, formación y moldeación del autoconcepto.</p> <p><u>Competencias emocionales</u></p> <p>* Las competencias emocionales de los</p>	<p>profesor.</p> <p>* Las percepciones negativas del clima en el aula pueden bloquear el aprendizaje de los alumnos o influir en su autoestima.</p> <p>*Las características, comportamientos y actitudes del profesor y del alumno, sus habilidades sociales, la dinámica en clase mediante las interacciones, las características del medio ambiente, del espacio, de la asignatura, la forma de organizar la clase y la metodología empleada por el maestro influyen en el desarrollo del clima positivo.</p> <p>* el desarrollo de un clima positivo también favorece al docente para sentirse más relajado en clase lo cual le permite dar una mejor enseñanza.</p> <p><u>Competencias emocionales</u></p> <p>* la competencia social fue tomada en cuenta y abordada por el docente en clase, pues promovió con sus alumnos buenas relaciones basadas en escucha</p>	<p>la devaluación a nivel social (factor 1).</p> <p>* La forma en que el profesor trata a sus alumnos, la forma de dirigirse y comunicarse con ellos da pie a la forma en que los alumnos se relacionan entre sí e influye en cómo se siente el alumno, repercutiendo en su autoestima.</p> <p>* En esta investigación al modificarse la forma de relacionarse del docente con sus alumnos, como el aumentar su interés por ellos, mejorar su forma de retroalimentar y su comunicación permitió que la autoestima positiva de los alumnos se favoreciera, de forma particular el factor 1 (devaluación de nivel social) relacionado a sentirse valorado por otras personas, incluido, no molestado, o tratado injustamente. Lo cual mejoró las interacciones en clase, pues los alumnos ya no se molestaban, insultaban, ignoraban o excluían.</p> <p><u>Afiliación</u></p> <p>* Para los alumnos son importantes las relaciones que llevan con sus iguales, como se llevan</p>	<p>*En las categorías “retroalimentación a la participación”, “amabilidad al contestar dudas” y “comunicación respetuosa” resultaron cambios significativos, pues el docente guió la comunicación en el aula para que fuera respetuosa, modificó la forma en la que retroalimentaba a los alumnos, lo hacía de forma más clara, más respetuosa, de igual forma eliminó las malas caras o gestos desaprobatorios que realizaba al retroalimentar y con esto mejoró su conducta verbal.</p> <p>* El docente disminuyó sarcasmo al retroalimentar.</p> <p>* El docente se muestra equitativo, sin preferencias, trata por igual a sus alumnos, muestra mismo interés y brinda mismo apoyo sin importar género.</p> <p>* Las ayudas que necesitó el docente cada vez fueron menos, ponía en práctica lo reflexionado en las mediaciones sin necesidad de tener una</p>
--	---	--	--

<p>alumnos se desarrollaron aún más después de la intervención; en específico la autonomía emocional ya que los alumnos construyeron una imagen más positiva de sí mismos y lograron sentirse mejor y más satisfechos consigo mismos. De igual forma el docente y los alumnos mantenían en clase normas sociales que regían sus comportamientos sociales, lo que es indispensable para desarrollar la autonomía emocional.</p>	<p>activa, buena comunicación, respeto por los demás, comportamiento pro-social y cooperación.</p>	<p>entre sí, las ayudas entre ellos y las amistades (subescala afiliación) para el desarrollo y reafirmación del autoconcepto y consecuentemente el desarrollo de la autoestima.</p> <p>* Se encontró el mayor número de correlaciones entre esta subescala y la autoestima.</p> <p><u>Implicación</u></p> <p>* los alumnos presentaron más interés en las actividades escolares, en los temas, en los trabajos en clase en la medida en que se sintieron mejor consigo mismos, se aceptaron más a sí mismos y se sientan menos avergonzados de ellos mismos (factor 5: inseguridad).</p>	<p>persona externa todo el tiempo a su lado haciéndolo reflexionar sobre su práctica, sin embargo se requiere de un apoyo que le ayude y lo guíe en el mantenimiento y surgimiento de futuras reflexiones.</p> <p>* El maestro después de la intervención logró pulir su labor docente y ahora ofrece ayuda individualizada en el aspecto académico a sus alumnos pero sería importante que ofreciera ayuda y se vinculara más con sus alumnos en cuanto a mostrar interés por situaciones familiares o personales que les causen malestar.</p> <p>* La zona de desarrollo próximo del docente se modificó gracias a las mediaciones, pues el docente por medio de preguntas estimuladoras reflexionó acerca de su actuar y del de sus alumnos y construyó formas de guiar y abordar las interacciones dentro de su salón de clases para así favorecer aún más el clima dentro del aula.</p>
--	--	---	--